

MARIA CLARA TRIERWEILER FAIGLE

Significado e Perspectivas de Avaliação da  
Aprendizagem em Disciplinas Teórico-Práticas  
do Curso de Educação Física da  
Universidade Federal do Paraná

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1983

SIGNIFICADO E PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

por

MARIA CLARA TRIERWEILER FAIGLE

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examina-  
dora formada pelos professores:

---

---

---

CURITIBA

1983

PROFESSOR ORIENTADOR

Lilian Anna Wachowicz

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, da Universidade Federal do Paraná.

CONSULTOR DE PESQUISA

Nilcêa Maria de Siqueira Pedra

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Professora Adjunta do Departamento de Planejamento Escolar da Universidade Federal do Paraná.

Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

## SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO .....	ii
SUMÁRIO .....	iv
RESUMO .....	vi
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	
1.1 CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA .....	10
1.2 O PROBLEMA .....	11
1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO .....	11
1.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	12
CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS .....	14
2.2 POPULAÇÃO E INSTRUMENTOS .....	15
2.3 COLETA DE DADOS .....	18
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS	
3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	22
3.2 O TRABALHO TEÓRICO: TIPOS E FORMAS DE AVALIAR...	25
3.3 A SUBJETIVIDADE DA AVALIAÇÃO PRÁTICA .....	27
3.4 PRÁTICA DE ENSINO: REALIDADE E NECESSIDADES ....	33
CAPÍTULO 4 A METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFERENCIAL TEÓRICO	
4.1 CONCEITOS BÁSICOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..	37
4.2 ENFOQUES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCA-	

ÇÃO FÍSICA .....	41
4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO A PROPOSIÇÃO DE RALPH TYLER .....	50
4.4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA CONCEITUAÇÃO DE MICHAEL SCRIVEN .....	53
4.5 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS SEGUNDO O MODELO DE ROBERT STAKE .....	57
CAPÍTULO 5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
5.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....	64
5.2 RETOMADA DOS OBJETIVOS DO ESTUDO.....	67
5.3 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76
ANEXOS .....	81

## RESUMO

O estudo abrange a área de Avaliação da Aprendizagem em disciplinas teórico-práticas, no campo específico da formação de professores de Educação Física.

O Curso responsável por essa formação assume a incumbência de habilitar o aluno ao exercício do magistério em Educação Física, atendendo às inúmeras áreas que essa habilitação exige.

O problema está em como avaliar essa formação. O equilíbrio entre conhecimento teórico, desempenho prático e habilidade didática é imprescindível, mas difícil de se conseguir.

A área selecionada para o estudo foram as disciplinas teórico-práticas (profissionalizantes) do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

Vinte e um professores das disciplinas teórico-práticas do Curso (toda a população atuante) foram entrevistados sobre os procedimentos avaliativos que utilizam.

A análise dos dados comprova uma excessiva preocupação com a avaliação do desempenho atlético do aluno e a inexistência de uma unidade de pensamento quanto à forma e critérios para avaliar.

Verificou-se que são utilizados tipos, os mais variados, para a avaliação da aprendizagem, não se chegando a um

denominador comum, entre as próprias disciplinas, sobre o que avaliar.

Existe uma discrepância entre formar o professor de educação física e habilitar fisicamente o futuro profissional.

Do estudo realizado dois aspectos demonstraram necessidades de reformulações: a avaliação prática e a avaliação do desempenho didático.

Da análise das entrevistas realizadas e apoio teórico da bibliografia pertinente, são apresentadas diretrizes para a realização da avaliação da aprendizagem que procuram atender os aspectos formativos e de aplicação didática no referido curso.

Uma aplicação adaptada do modelo preconizado por Robert Stake é sugerida para a avaliação da aprendizagem prática nessas disciplinas, onde observou-se o maior nível de subjetividade.

A necessidade de reabilitar o aspecto FORMAÇÃO do professor legitima a inclusão da Prática de Ensino paralela e supervisionada pelo professor de cada disciplina profissionalizante.

## SUMMARY

This study comprises the area of Learning Evaluation in theoretical and practical disciplines in the specific field of professional preparation of Physical Education teachers.

The course which is responsible for this formation assumes the incumbency of making the learner able to teach Physical Education, attending the innumerable areas required by this preparation.

The problem consists in how to evaluate the formation. The equilibrium among the theoretical knowledge, the practical performance, and the teaching skills is indispensable but very difficult to be accomplished.

The selected area for this study was regarding to those theoretical and practical disciplines (professional preparation) from the Physical Education Course from Federal University of Parana.

Twenty-one teachers from theoretical and practical disciplines (all acting population) were interviewed about their evaluation procedures.

The analysed data proves and excessive preoccupation with the athletical performance of the student and the lackness of a common way of thinking to the ways and criteria used for the evaluation.



It was verified that a great variety of measurement ways have been used to evaluate learning with no common denominator even into the same discipline about what to evaluate.

There is a discrepancy between preparing future Physical Education teachers and providing physical abilities to them.

Through this study two aspects demonstrated the necessity of reformulating: the practical evaluation and the teaching skills.

Through the analysis of the interviews and the pertinent bibliography we present some guidelines in order to achieve a learning evaluation that looks for attending the formative and didactical application aspects of the referred course.

An addapted application from the model preconized by Robert Stake is suggested for the practical learning evaluation of those disciplines that demonstrated a greater level of subjectivity.

The necessity of rehabilitating the FORMATION aspect of the teacher justifies the inclusion of teaching practice parallel and supervised by the teacher who is responsible for each professional discipline.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Untersuchung behandelt die Auswertung des Lernens in den theoretisch-praktischen Disziplinen im Bereich der Ausbildung des Sportlehrers.

Der betreffende Lehrgang nimmt die Verantwortung der Habilitation der Studenten zur Lehre in Leibeserziehung und Sport in den vielfachen Bereiche die diese Habilitation erfordert.

Das Problem ist in wie diese Ausbildung ausgewertet wird. Das Gleichgewicht zwischen theoretische Kenntnisse, praktische Ausführung und didaktische Fähigkeit ist unerlässlich und schwer zu gewinnen.

In dem Bereich der Untersuchung sind die theoretisch-praktischen Disziplinen des "Curso de Educação Física" der Universidade Federal do Paraná ausgewählt worden.

Es wurde ein Interview über die Auswertungsprozesse mit den einundzwanzig Lehrer der theoretisch-praktischen Disziplinen durchgeführt.

Die Analyse der Daten zeigte, dass zu viel Wert auf der athletischen Ausführung der Studenten gelegt wird, und dass keine Einheit der Gedanken und Kriterien der Auswertung herrscht.

Beobachtet wurde, dass in der einen und selben Disziplin keine einheitliche Auswertung gemacht wird. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Ausbildung in Leibeserziehung und Sport

Lehrers und Körperliche Befähigung des zukünftigen Berufstätigen.

Von der Untersuchung aus, wird es sichtbar, dass zwei notwendige Veränderungen vorgenommen werden müssen: die praktische Auswertung und die Auswertung der didaktischen Ausführung.

Aus den Daten des Interviews und aus der betreffende Literatur, werden Richtlinien für die Lernauswertungen vorgegeben, die die Aspekte der Ausbildung und didaktische Anwendbarkeit in der Lehrerasubildung dienen sollen.

Es wird auch eine adaptation des Modelles von Robert Stake vorgeschlagen für die praktische Auswertung des Lernen, in den Disziplinen wo sich ein höheres subjektives Niveau zeigt.

Die Notwendigkeit der Rehabilitation der AUSBILDUNG des Lehrers, berechtigt den Einschluss der Lehrpraxis mit Übersicht des Lehrers jede berufstätige Disziplin.

## INTRODUÇÃO

São diversos os aspectos a serem considerados no estudo decorrente das condições exigidas para a formação do professor de Educação Física.

A caracterização da Educação Física como disciplina acadêmica e o respectivo desdobramento das atividades gimno-desportivas em disciplinas comuns, com carga teórica, prática, horária e avaliativa para a composição do currículo do próprio curso, oferece uma amostra da abrangência do problema.

Enquanto que os sistemas de formação de professores para outras disciplinas podem ser ensinados em relação com as teorias estabelecidas nos respectivos campos, segundo o Dr. Wulf Preising do Instituto Federal das Ciências do Esporte de Colônia, R.F. Alemã, a formação dos professores de Educação Física tem uma dupla tarefa: ela deve desenvolver uma boa prática pedagógica e, ao mesmo tempo, tem por missão desenvolver a ciência do esporte.<sup>1</sup>

A conciliação desses elementos gera controvérsias quanto à sua interpretação e, principalmente quanto à ênfase a ser dada às atividades curriculares no curso de Educação Física,

<sup>1</sup>PREISING, Wulf. "Cientifismo" da formação dos professores de educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Belo Horizonte. 48(3):52, Set/1978.

por envolver sobremaneira a área psicomotora, exigindo condutas instrumentais para a execução de habilidades, além de domínio cognitivo e afetivo.

Jacinto Targa, ao definir o perfil do Professor de Educação Física, estabelece uma multiplicidade de aspectos a serem observados na sua formação, em decorrência dos variados campos de atuação no mercado de trabalho e advoga uma justa reformulação dos currículos e programas dos cursos de Educação Física, pela nova dimensão que assume o papel do educador físico-desportivo-recreativo na atualidade.<sup>2</sup>

Dentre as características da sociedade atual, o professor de Educação Física vê-se defronte a inúmeras opções de trabalho que vão desde as atividades físicas, desportivas e recreativas na área escolar às academias de ginástica estética e corretivas, escolinhas para aprendizagem dos mais diversos esportes, recuperação de cardíacos, colônia de férias, preparação física, entre muitas.

O Curso de Educação Física visa a formação de profissionais nessa área, que atuarão nesses variados campos, tendo como peculiaridade o aspecto docente.

Ao enfatizar o equilíbrio que deve existir nos aspectos teóricos e práticos na formação do professor de Educação Física o Dr. Wulf Preising confirma essa responsabilidade:

...em todos os nossos planos de organização dos colégios e departamentos de Educação Física devemos garantir

<sup>2</sup>RIES, Bruno Edgar et alii. Educação Psicocinética-considerações bio-psico-didáticas para a educação física. Porto Alegre. Sulina. p. 209.

que cada professor de Educação Física torne-se não apenas um homem de razoável ciência, não apenas um bom prático mas também um bom educador, aquele que aprendeu a conciliar os aspectos científicos e práticos que chamamos Educação Física.<sup>3</sup> (o grifo é do autor)

O desenvolvimento desses requisitos tem na *formulação dos objetivos e avaliação da aprendizagem* nas disciplinas do Curso de Educação Física implicações vitais. Nas disciplinas somente teóricas não tanto, mas principalmente nas disciplinas teórico-práticas, por exigirem do futuro profissional conhecimento teórico, desempenho prático e habilidades para transmitir.

A visão apresentada pelo professor Heinila sobre a formação profissional em Educação Física quando escreve que "muitos desses futuros profissionais estão mais preocupados em melhorar suas performances atléticas do que com suas futuras capacidades de educadores"<sup>4</sup> permite visualizar que aspectos se pretende investigar nesse estudo.

Por ser um curso teórico e prático corre-se esse risco. Daí a importância na *formação dos objetivos* das disciplinas teórico-práticas e relevância na *avaliação da aprendizagem* nesses aspectos (teórico e prático).

Promover a formação do Professor de Educação Física atendendo todos esses quesitos não é tarefa simples. O equilíbrio entre os aspectos citados pelo Dr. Preising somados ao modo como os conteúdos teóricos, práticos, pedagógicos dessas dis-

<sup>3</sup> PREISING. p. 52.

<sup>4</sup> HEINILA, Kalevi. Importância da avaliação em educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Brasília, 50(2):13, Abr/Jun, 1980.

ciplinas devam ser verificados demonstram bem o alcance da ação educativa.

Preising assinala quatro dimensões mais importantes no papel do professor de Educação Física:

Um estudante deve tornar-se competente no nível educativo, no nível de prática desportiva, no nível científico e no nível político. Isso significa que um professor deve ter sua própria experiência em esporte; que ele deve ser capaz de participar da pesquisa científica ou pelo menos compreendê-la; que ele deve pensar em organizar suas atividades num sentido político (social); e que ele deve agir como um educador.<sup>5</sup>

O Serviço Educativo Argentino em 1976 por ocasião do Seminário Internacional, ao emitir, como conclusão do perfil do professor de Educação Física, um parecer, endossa a posição de Preising destacando especialmente a função de educador, ao afirmar:

O professor (de Educação Física), é fundamentalmente um EDUCADOR, condição à qual está subordinada sua capacidade técnica. ...Deve gozar de boa saúde e ser dotado de uma aptidão físico-técnica para o exercício da profissão, assim como de uma formação metodológica para o ensino das técnicas usadas.<sup>6</sup>

As qualificações para a formação do professor de Educação Física são, como se pode observar, identificáveis. Reunir todas essas qualidades em um mesmo aluno, promovendo o intercâmbio entre a teoria, prática e aplicação, compromete tanto

<sup>5</sup>PREISING. p. 53.

<sup>6</sup>RIES, P. 210.

responsáveis pela elaboração do currículo, como os responsáveis pelos conteúdos e avaliação das disciplinas que compõem o currículo do curso. "A educação física na escola é boa ou ruim, em função da formação dos professores de Educação Física".<sup>7</sup>

A importância que deve ser dispensada à formação do professor de Educação Física tem como um dos indicadores mais importantes, o *procedimento avaliativo* utilizado no curso, o qual representa o comprometimento pelas suas futuras atuações.

Como avaliar o futuro professor de Educação Física? Pelas suas qualidades físicas, pelo seu conhecimento teórico ou pelas suas qualidades pedagógicas?

Como deve ser a *avaliação* nas disciplinas teórico - práticas do curso de Educação Física? Somente teórica? Teórica e prática? Quais critérios observar?

Heinila ressalta a importância da avaliação quando diz:

Os institutos de educação física, como todos os institutos de formação profissional, têm tendências a limitar sua tarefa responsável pelo fornecimento formal de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, sem interessar-se muito pela maneira com que esses professores agirão ao pôr em prática os conhecimentos ali adquiridos. Em outras palavras, sem avaliar seu sistema de formação através de uma prática durante o curso.<sup>8</sup>

Ao enfatizar a *Prática de Ensino* Heinila fornece uma amostra de como a avaliação é essencial na formação profissional e a preocupação que devem ter professores e responsáveis

<sup>7</sup> HEINILA. p. 9.

<sup>8</sup> HEINILA. p. 12.



pelo ensino quanto à esse particular. É necessário que a formação desses profissionais tenham diretrizes mais delineadas principalmente no que diz respeito à formulação, desenvolvimento e avaliação dos objetivos propostos pelo currículo do curso.

A simples limitação de avaliar apenas as habilidades de desempenho deformam o sentido de formação do aluno.

"Ligar a avaliação com a formação de objetivos para criar um ciclo contínuo."<sup>9</sup> é uma proposição viável. Para Popham, "um objetivo de ensino formulado de maneira adequada, é descrever o que o aluno fará ou será capaz de fazer ao final da instrução e o de que ele não era capaz antes do ensino".<sup>10</sup>

Que produto espera-se do aluno do curso de Educação Física? Em síntese, que ele reúna condições mínimas de aplicar o que aprendeu. Logo, todo esse processo de assimilação está diretamente ligado ao processo avaliativo que Tyler define como: "o processo de determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino".<sup>11</sup>

Embora Tyler apresente uma proposta linear por limitar a aprendizagem ao quase condicionamento estímulo-resposta, a proposição encontra fundamentação se estabelecida em quais dimensões os objetivos educacionais serão propostos e quais critérios para avaliação serão adotados.

<sup>9</sup> WHEELER, D.K. In: KELLY, Albert Victor. O Currículo teoria e prática. São Paulo. Harper & Row do Brasil Ltda, 1981. p.7.

<sup>10</sup> POPHAM, W. James. Manual de avaliação regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis. Vozes, 1977. p. 22.

<sup>11</sup> TYLER, Ralph. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre. Globo, 1978. p. 98-9.

Gronlund inclui elementos cognitivos e afetivos concomitantemente aos objetivos instrucionais do domínio psicomotor embora a característica dominante da reação do aluno é a de demonstração de uma habilidade motora.<sup>12</sup>

Na área de Educação Física é preciso que a avaliação, para que não se torne inconsistente, não se restrinja apenas ao momento avaliativo e à habilidade específica e, sim que encadeia inúmeros outros elementos responsáveis pela formação do futuro professor. Kelly define muito bem esse aspecto quando escreve:

O foco principal da avaliação continua sendo o progresso do aluno individual, seja ele definido em termos de seu aumento de conhecimentos e compreensão ou, em termos de desenvolvimento de atitudes ou habilidades de tipo diferente.<sup>13</sup>

Na formação de professores no curso de Educação Física, a avaliação não deve visar apenas o desempenho atlético embora se julguem erroneamente que todo professor de Educação Física deva ser um atleta.

A avaliação em Educação Física vem sendo estudada com mais atenção a partir do Congresso Internacional de 1976 da Federação Internacional de Educação Física sob a promoção da Universidade de Jyväskylä, Finlândia. Em 1980 e 1981, no Brasil, através de Congressos, a avaliação, no início e no processo de formação de professores de Educação Física, foi tema amplamen-

<sup>12</sup> GRONLUND, Norman E. A formulação de objetivos comportamentais para as aulas. Rio de Janeiro. Rio, 1978. p. 38.

<sup>13</sup> KELLY, Albert Victor. O Currículo: teoria e prática. São Paulo. Harper & Row do Brasil Ltda, 1981. p. 102.

te discutido. No entanto, segundo o professor Manoel José Gomes Tubino da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, "os estudos sobre *avaliação* em Educação Física (no Brasil) ainda estão para iniciar-se".<sup>14</sup>

O presente estudo pretende investigar como se processa a avaliação em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na tentativa de pesquisar caminhos que possibilitem uma visão mais fundamentada do que se propõe a avaliação da aprendizagem em Educação Física.

<sup>14</sup> TUBINO, Manoel José Gomes. Aspectos evolutivos na avaliação em educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Brasília, 52(4): 58-9, dez/82.

## CAPÍTULO 1

## 1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

### 1.1 CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA

O Curso de Educação Física da UFPR visa a formação de profissionais nessa área, que atuarão como PROFESSORES e/ou TÉCNICOS DESPORTIVOS, com predominância DOCENTE em ambos os campos.

O Currículo do referido Curso, apresenta disciplinas de formação geral (disciplinas teóricas), formação profissional ((disciplinas teórico-práticas), e formação complementar (disciplinas informativas).

As disciplinas que compõem o grupo FORMAÇÃO PROFISSIONAL (Socorros de Urgência, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, Ginástica, Handebol, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Prática de Ensino e outras) apresentam aspectos teóricos e práticos que requerem do aluno, tanto um conhecimento teórico como um desempenho prático e ainda, um comportamento docente frente à essas disciplinas.

Pela diversificação de aspectos a serem *cobrados* do aluno em uma mesma disciplina, a avaliação ou modelo de avaliação adotados torna-se ponto relevante na formação do professor de Educação Física.

Na visão do futuro profissional de Educação Física ficam depositadas as responsabilidades da formação do *educador físico-desportivo e recreativo*. Compete aos Cursos de Educação Física essa formação eclética e sobretudo pedagógica. Cabe ao

Currículo desse Curso parte da responsabilidade pertinente. Cabe às disciplinas teórico-práticas (profissionais) a responsabilidade de bem *avaliar* para que a formação do futuro profissional seja condizente com a própria proposta curricular do Curso.

## 1.2 O PROBLEMA

O presente estudo objetivando analisar como o processo avaliativo vem se desenvolvendo no Curso de Educação Física da UFPR, busca resposta para o seguinte problema:

*A avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR está voltada para o desempenho do aluno como futuro professor?*

O problema a ser pesquisado tem implicações tanto na forma de avaliar a fundamentação (conteúdos teóricos e práticos adquiridos pelo aluno nas diversas disciplinas) como na avaliação da aplicação desses conteúdos pelo aluno (habilidades para transmitir).

A avaliação da aprendizagem nas disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física tem responsabilidade vital nesses dois momentos, distintos mas correlatos.

## 1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

São objetivos do estudo:

1. Verificar se a avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR está voltada para o desempenho do aluno como futuro professor.
2. Verificar como está sendo realizada a avaliação da

aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR.

3. Verificar se a disciplina Prática de Ensino tem alguma responsabilidade em relação à avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR.
4. Verificar quais os critérios adotados para a avaliação da aprendizagem de desempenho prático em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR.

#### 1.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo limita-se ao Curso de Educação Física da UFPR, não podendo ser generalizados os dados, nem se estabelecerem conclusões aplicáveis a outros cursos da mesma área.

## CAPÍTULO 2



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O estudo constituiu-se basicamente em análise de duas fontes:

1. conteúdos fornecidos pelas entrevistas realizadas com os professores responsáveis pelas disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR; e
2. investigação teórica sobre a avaliação da aprendizagem no campo da educação e educação física.

A metodologia utilizada para a realização das entrevistas encontrou respaldo no estudo exploratório realizado por Arakcy Martins Rodrigues<sup>1</sup> por vir de encontro ao que se considera imprescindível na pesquisa educacional: verificação do real.

A opção por utilizar a técnica ENTREVISTA GRAVADA na aplicação do instrumento final de coleta de dados, fugindo um pouco dos padrões quantitativos amplamente estandarizados como sendo os mais confiáveis, foi devido ao pressuposto de que era esse o melhor meio de obter dados mais concretos e reais sobre o estudo em questão.

A técnica escolhida foi utilizada de maneira informal, permitindo através do diálogo, levantar questionamentos que

<sup>1</sup>RODRIGUES, Arakcy Martins. Operário, operária. São Paulo. Símbolo, 1978. 143 p.

provocaram reações tanto de curiosidade e constrangimento, como de interesse pelo assunto mencionado, oportunizando a verificação da importância delegada à avaliação da aprendizagem.

Outros motivos contribuíram também para a escolha dessa técnica: - a interpretação das questões formuladas - (nas respostas escritas podem acontecer distorções, facilmente esclarecidas quando na forma oral).

- a necessidade de *sentir* do entrevistado como é realizada a sua avaliação da aprendizagem - (uma avaliação *latente* e não avaliação *documento*).

- a possibilidade de incluir e suprimir questões (maleabilidade na aplicação do instrumento) e até de *exigir* mais esclarecimentos por parte do entrevistado quando suas respostas se faziam dúbias ou incompletas.

- buscar uma outra forma que não a quantitativa de se questionar um problema e analisar o seu conteúdo.

A investigação teórica teve predominância nos autores cujas contribuições são aplicáveis na área de educação física.

A análise do conteúdo das entrevistas realizadas apoiada no referencial teórico alicerçou o presente estudo, contribuindo significativamente para a proposta e sugestões sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Educação Física da UFPR.

## 2.2 POPULAÇÃO E INSTRUMENTO

A partir da experiência obtida através de uma prática docente no Curso de Educação Física da UFPR, foram elaboradas cinco questões básicas em torno do problema em estudo.

A metodologia utilizada teve, num primeiro momento, a aplicação de um instrumento (anexo 1) com as cinco questões

elaboradas de forma aberta.

A aplicação foi realizada em entidade similar à população a ser pesquisada (professores de disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da Universidade Católica do Paraná.

Catorze professores responderam à esse questionário, que depois de analisado, apresentou subsídios para a elaboração de um instrumento de coleta de dados, o qual na sua forma final, foi constituído de dezessete perguntas abertas (anexo 2) que serviram como roteiro quando na aplicação das entrevistas gravadas.

O instrumento final (dezessete perguntas abertas) foi aplicado aos vinte e um professores atuantes (a totalidade da população) nas catorze disciplinas teórico-práticas: Atletismo, Rítmica, Ginástica Masculina, Ginástica Feminina, Voleibol, Futebol, Handebol, Basquetebol, Ginástica Rítmica Desportiva, Judô, Natação, Ginástica Olímpica, Recreação e Socorros de Urgência do Curso de Educação Física da UFPR (alvo do estudo), para verificar como a avaliação da aprendizagem nessas disciplinas é processada.

A aplicação do instrumento final na forma de Entrevista Gravada permitiu que se suprimissem, incluíssem ou modificassem perguntas, quando necessário, tendo-se a preocupação de tornar a entrevista o mais informal possível.

A técnica de formulação das perguntas de improviso foi precedida de esclarecimentos sobre o assunto a ser abordado.

O procedimento de realizar entrevistas gravadas de improviso teve o objetivo de extrair mais o que e como os professores realizam suas avaliações e não como acham que deveriam ser.

Muito embora o objetivo fosse de extrair os dados os mais reais possíveis percebeu-se a nítida preocupação de grande maioria dos entrevistados em se acharem no dever de emitir uma frase ou conceito de significância relacionado com o assunto em questão. Esse tipo de reação é citado em estudo similar pela autora Arakcy Martins Rodrigues: "o entrevistado assume uma posição normativa e se acha no dever de emitir uma frase de alto nível".<sup>2</sup>

Outros aspectos observados e são pontos de relevância ao estudo foram:

- a situação do entrevistado sentir-se policiado, sendo comum a preocupação em saber o que os outros responderam (não fugir dos padrões da maioria);
- o entrevistado querer saber como a sua entrevista poderia servir para o estudo em questão (preocupação em acertar);
- o zelo constante do entrevistado com a ética, quando as perguntas se dirigiam para a disciplina Prática de Ensino do Curso.

Um item a ressaltar foi a disposição em colaborar com o estudo, disposição essa na qual verificou-se a preocupação do entrevistado em querer saber do entrevistador quais as melhores formas para realizar a avaliação da aprendizagem e como utilizá-las (*a fórmula ideal*).

A receptividade de qualquer contribuição na área de avaliação da aprendizagem foi claramente sentida, sendo comuns os depoimentos:

<sup>2</sup>RODRIGUES. p. 32

"vou repensar no assunto..."

"nunca pensei que avaliação da aprendizagem pudesse ser assim..."

"precisamos nos reunir (os professores) para saber como cada um de nós está fazendo a avaliação..."

"precisamos que algum especialista em avaliação da aprendizagem venha nos reciclar..."

"minha preocupação é se estamos avaliando corretamente o futuro professor..."

### 2.3 COLETA DE DADOS

"Uma investigação descomprometida do ponto de vista de quantificação"<sup>3</sup> constituiu o instrumento da coleta de dados onde se procurou explorar mais a forma como cada professor entende, processa e realiza sua avaliação da aprendizagem.

Adotou-se um questionário roteiro, de caráter flexível, para que a entrevista não transcendesse aos objetivos propostos pelo estudo. Entretanto, essa técnica teve uma dupla interpretação: se por um lado, apresentou o que se pretendia conhecer do professor sobre o tema avaliação, por outro lado a atuação do entrevistador, apresentando as questões e auxiliando o entrevistado na condução do raciocínio, quando necessário, talvez o tenha levado a responder o que nunca tivesse lhe ocorrido. A simples menção do fato em si pode ter provocado uma resposta que tanto poderia ser de conhecimento e aplicação do

<sup>3</sup> RODRIGUES. p. 35.

entrevistado como algo ainda não explorado.

Esse tipo de conduta é também evidenciado no caso de questionários, tanto abertos como fechados. Na expressão de Arakcy Rodrigues, a *eliminação da estimulação externa é inviável* e por isso mesmo considerou-se que essa intencionalidade, bem interpretada, não comprometeria a análise dos dados.

A relação dual da entrevista envolve igualmente importante parcela de influência transferencial e contra-transferencial sobre o discurso do entrevistado e as intervenções do entrevistador.<sup>4</sup>

Foram realizadas vinte e uma entrevistas gravadas, com duração variável de vinte e cinco a sessenta minutos cada.

Foram transcritas posteriormente, de cada entrevista, o que para o estudo considerou-se relevante.

A relevância foi decidida pelo entrevistador com base na sua própria experiência, aglutinando-se os dados de acordo com os objetivos propostos, que assim se transformaram em categorias para classificação dos dados.

<sup>4</sup> RODRIGUES. p. 35.

## CAPÍTULO 3

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das entrevistas gravadas, tornou-se complexa. Obter informações através de um questionário-roteiro sem direcionar ou intencionalizar o que se pretende, tentando extrair dados os mais reais possíveis, constituiu-se a tarefa mais pesada do estudo. E por isso mesmo, a mais importante, pelo retrato vivo de uma comunidade docente onde a avaliação da aprendizagem é encarada ainda sob um aspecto unilateral.

A experiência é válida pelo objetivo do estudo e pelas soluções, sugestões e vivências de cada professor dentro de sua disciplina, principalmente pelas justificativas apresentadas nas avaliações realizadas.

A análise dos dados foi subdividida pelos conteúdos apresentados sem levar em consideração a ordem e o número de perguntas elaboradas.

#### 3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A manifestação inicial por um posicionamento que possivelmente direcionasse o tema abordado levou para o início da entrevista um cuidado especial na forma de questionar o assunto.

Afirmações como:

"Avaliação é um negócio difícil".



"A avaliação é uma exigência regimental".

"A avaliação é o ponto falho do nosso Curso".

"Avaliação é importante. É um assunto a ser repensado".

"Não é fácil avaliar".

"Avaliação é a parte mais importante do ensino",

tradu-

zem uma justificativa inicial do entrevistado pela preocupação real com o assunto, com a pessoa que está questionando ou o compromisso com a posição que ocupa.

Basicamente para a maioria da população entrevistada, a avaliação da aprendizagem é considerada como a cobrança dos conteúdos teóricos e práticos ministrados aos alunos, variando apenas a técnica de se exigir essa assimilação:

"A mudança no comportamento do aluno: se reteve o conhecimento, que dificuldade encontra ou se não tem condição".

"Avaliar o que se ministrou, o que o aluno captou".

"Avaliar o que o aluno aprendeu e as habilidades que ele adquiriu na prática".

Os entrevistados que não se enquadraram nessas definições, apresentaram desde um conceito mais amplo até outros divergentes entre si:

"É o modo de verificar aquilo que você ensinou. Avaliação não do aluno e sim avaliação do professor e do programa".

"Avaliação é a parte mais importante do ensino. A pro-

va, por impressionar mais o aluno e o professor se auto-avalia dentro do conteúdo que ministrou".

"Avaliar consiste numa prova escrita e uma prova prática-oral".

"Para mim, avaliar é imposição, não contribui em nada".

Considerar a avaliação da aprendizagem como forma de avaliar a própria disciplina e o professor, foi pouco acentuado. A presente análise não é estatística mas observou-se que apenas três dos vinte e um professores entrevistados, incluem-se nessa conceituação.

A visão unilateral da avaliação da aprendizagem como instrumento de medir até onde o aluno assimilou os conteúdos ministrados, leva a realmente repensar sobre o assunto.

Essa visão empobrece o ensino e limita a avaliação ao enfoque tyleriano (conforme referência bibliográfica nº 11).

O ciclo contínuo entre os objetivos propostos, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, proporcionando realimentações em todos esses momentos, inexistente na forma latente.

A exposição seguinte aborda em parte esse enfoque:

"A avaliação não é só o momento, é desde a entrada do aluno na disciplina. Faço um acompanhamento do aluno quase que diário",

mas, fica só no aluno, cerceando as demais áreas de atuação e contribuição da avaliação da aprendizagem.

As formas de como avaliar tiveram uma unanimidade relativa especialmente a avaliação teórica, através de testes escritos que utilizam técnicas que visam o raciocínio, a descri-

ção, a interpretação e a criação. São utilizados em sua maioria técnicas descritivas (itens de dissertação) e em menor escala técnicas objetivas, evitando-se porém que os testes sejam do tipo múltipla escolha:

"O aluno está bitolado a marcar o X".

"Não de X porque não avalia nada".

"Somente descritiva pois é a forma de expressar o conhecimento que o aluno tem. Acredito que o aluno deve fugir do chute".

"Objetiva jamais, porque não mede o conhecimento do aluno".

As provas teóricas com técnicas objetivas são utilizadas quando as turmas são muito grandes em consequência do tempo que se gasta com a correção:

"Provas objetivas com diferentes técnicas modernas, pela facilidade de correção".

"Quando as turmas são grandes, uso nas provas teóricas, questões objetivas e descritivas".

Os professores entrevistados que utilizam as duas técnicas apresentam justificativas diversas:

"Todas as técnicas, a variedade adota-se por causa do tempo e fica menos cansativo para o aluno".

"Questões objetivas e descritivas - o aluno às vezes não sabe se expressar, não sabe escrever certo".

"Algumas questões ficam melhores objetivas".

E, os que não aplicam provas teóricas:

"Não faço prova teórica".

"Não utilizo prova escrita, toda a minha matéria é mais prática".

O pensamento geral é verificar o conhecimento do aluno, objetivando a máxima assimilação de conteúdos pertinentes à sua futura atuação:

"Avalio do aluno aquilo que realmente interessa e não faço pegadas para o aluno errar".

Pouca ênfase foi dada à avaliação oral e à outras formas, como auto-avaliação e avaliação extra-aula.

"Faço prova oral para saber se o aluno sabe ensinar".

"Uso prova oral, faço o aluno crescer, para sentir o que o aluno entendeu da disciplina. É justo exigir mais".

### 3.2 O TRABALHO TEÓRICO - TIPOS E FORMAS DE AVALIAR

Largamente utilizado na maioria das disciplinas, o trabalho teórico desempenha variadas funções: reforço do que foi ministrado, introdução de novos assuntos, forma de recuperação, aplicação teórica (seminários) e prática (relatórios, observações, tarefas) de assuntos pertinentes à disciplina e substituição de trabalho prático pela impossibilidade física temporária do aluno.

As formas de trabalho atendem às características de ca-

da disciplina, constituindo-se num reforço e fixação da aprendizagem.

A multiplicidade de aplicação desses trabalhos teóricos concorre para um conhecimento mais amplo da disciplina, permitindo que o aluno vivencie formas variadas de pesquisa teórica e de campo.

A simples compilação de qualquer assunto está sendo substituída pela exigência de critérios norteadores contrários à cópia irrestrita e favoráveis à interpretação pessoal:

"Não aceito cópia, quero mais interpretação".

"Exijo conteúdo do trabalho, não cópia".

"Utilizo pesquisa mas sou contra copiar".

"Observo a criatividade, não a pura cópia".

A forma modulada ou de tarefas pré-programadas são em algumas disciplinas o ponto alto de aprendizagem e avaliação:

"Uso módulos na forma individual com pré-teste, desenvolvimento e pós-teste".

"Dez módulos, um por semana".

"Dez tarefas com datas pré-determinadas para entrega. Aí se cobra a parte Professor".

Relatórios de competições, de aulas assistidas, teatro de fantoche, formação de equipes esportivas e entrevistas constituem-se em outras diferentes estratégias utilizadas.

O seminário é o mais usado e o tradicional caderno de

anotações é exigido em algumas disciplinas, justificado pela carência de bibliografia especializada.

Todas as formas de trabalho utilizadas e exigidas pelas disciplinas teórico-práticas fazem parte e somam para a avaliação da aprendizagem do aluno. Os critérios para o julgamento desses trabalhos não obedecem a um padrão pré-estabelecido, sendo os parâmetros de avaliação determinados aleatoriamente pelo professor, em cada disciplina e isoladamente.

Ao serem questionados sobre: "Quais os critérios que você adota na avaliação da aprendizagem em sua disciplina", as respostas foram entre outras:

"Pela própria experiência, a forma mais prática, mais justa".

"Do sistema... imposição..."

"Adaptação de quando eu fui avaliado como aluno e dos cursos que fiz".

"Experiência própria, com o tempo. Já fiz uns dez tipos de avaliações diferentes".

### 3.3 A SUBJETIVIDADE DA AVALIAÇÃO PRÁTICA

Embora a exigência de um desempenho prático, com interferência psicomotora e emocional seja apregoada a nível de demonstração, a avaliação prática, quer nos parecer, excede ao objetivo pelo qual deveria ser aplicada.

Uma preocupação e importância excessivas com relação às formas de cobrança dos conteúdos práticos, levam o aluno a ter um verdadeiro desempenho atlético prioritário aos objetivos di-

dáticos para a sua formação. Porém o rigor, muitas vezes delegado à essa avaliação, peca pela inexistência de parâmetros confiáveis, sendo os critérios submetidos a adaptações empíricas organizadas em cada disciplina e determinadas por padrões criados pelo próprio professor:

"Exijo um *percurso e estilos*".

"Nesse bimestre, fiz avaliações *por medida*... não levo em consideração as observações de aulas".

"Faço *exame de promoção de faixa*, verifico se o aluno aprendeu e concilio a promoção com a avaliação. Infelizmente é bastante subjetivo".

"Exijo de duas formas, uma individual e outra em conjunto porque são as duas formas que *você pode competir*".

"Analiso o *rendimento* do aluno naquilo que foi ensinado".

"Execução a *mais perfeita possível* da parte básica".

Uma *performance* relativa está evidenciada nessas afirmações, embora quando inquiridos a respeito, os entrevistados negassem esse tipo de cobrança.

De uma forma geral não existem padrões pré-estabelecidos explícitos e registrados.

Algumas disciplinas da área de ginástica adotam os códigos de pontuação para competição nas avaliações práticas. Esses códigos apresentam índices numéricos de zero a dez, pontuados, para as avaliações das execuções e composições de exercícios gímnicos, em competições, onde são estabelecidos o número,

forma e graus de dificuldades de cada exercício específico do desporto. São códigos normativos expedidos pelos órgãos competentes, Federação Internacional de Ginástica (FIG), para também nortear os treinamentos do esporte em questão.

Quando utilizados como critérios nas avaliações práticas esses códigos são adaptados pelo professor da disciplina, através de sua experiência:

"Uso o código de pontuação do esporte, adaptado por mim".

Os demais critérios, utilizados para as avaliações práticas são estabelecidos pelos próprios professores:

"Através de minha observação, dados empíricos. Fiz uma tabulação por medida... Velocidade de execução, por amostragem..."

"Faço avaliação visual global, já tenho dez anos de experiência..."

"O julgamento subjetivo constitui parte central do ato avaliativo".<sup>1</sup> De fato, de todas as avaliações realizadas pelas disciplinas teórico-práticas, a avaliação prática é a mais inconsistente. A heterogeneidade do grupo a ser avaliado concorre para a subjetividade da avaliação prática principalmente pelo não estabelecimento prévio documentado de critérios para uma cobrança concreta dos objetivos propostos.

<sup>1</sup> STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. In: Avaliação de programas educacionais-Vicissitudes, controvérsias, desafios. Maria Amélia Azevedo Goldberg et al - organizadoras. São Paulo, EPU, 1982. p. 47.



A ausência de critérios pode ser percebida nas observações seguintes:

"Que nota eu dou para o apto?"

"O problema é por o número na avaliação que eu faço".

"O esporte é subjetivo, visual. Não tem solução, o esporte é estético, apesar que tem um código de pontuação".

O tipo de desempenho prático exigido do aluno não cobra o comportamento docente (objetivo principal do curso):

"Na avaliação prática não dá para avaliar a parte pedagógica".

"Não avalio como futuro professor".

"Avalio só a fundamentação e não como professor".

"Avaliar como ensinar? Esse tipo de avaliação ainda eu preciso criar".

E, quando os professores fazem a avaliação do aluno como futuro professor, esta é ineficiente pela fragilidade da situação simulada:

"Faço a aplicação com os companheiros, eu estou formando professor, peço para ele repetir a aula que eu dei".

"Como ensinar cobro na prática, só que é falho, porque se aplica para os próprios companheiros".

"Faço prova prática de aplicação: dou um tema que a aluna comanda para as colegas, uma aula".

Esse procedimento pode ser encarado como uma estratégia de ação e não como comprovação final, considerando-se que os alunos já tem conhecimento da informação a ser ministrada e a relação de companheirismo influência positiva ou negativamente sobre o desempenho do pretense avaliado.

As técnicas de avaliação em grupo e no grupo, são utilizadas em menor escala. A primeira, na forma de demonstrações e apresentações em conjunto e a segunda, no decorrer das aulas, sem que o aluno saiba que está sendo avaliado.

Verificou-se entretanto que essas duas formas seguem o mesmo critério das outras técnicas de avaliações práticas, apenas com uma preocupação em registrar o que se observou:

"Não faço avaliação prática em uma prova. Anoto no livro de chamada o conceito diário do aluno".

"Faço acompanhamento registrado em ficha durante o semestre".

"Anoto em folha de papel almaço".

Essa avaliação contínua, de acompanhamento do aluno, teve pouca incidência, havendo predominância para a avaliação com data pré-fixada.

Esse procedimento foi mencionado por alguns professores apenas como sugestão para diminuir a subjetividade da avaliação:

"Os critérios estão totalmente errados atualmente. Vou fazer avaliação progressiva, por objetivos. É bem mais objetiva".

"O melhor seria no grupo, anotando observações durante

as aulas".

"Talvez se avaliar constantemente".

"Associar com o desempenho durante as aulas, de uma forma coletiva, desde que se tenha sensibilidade do grupo. O ideal é avaliar no grupo".

A não realização de provas práticas apresentou apenas uma incidência alegada pelo tempo excessivo que se gasta na sua realização e o número grande de alunos em cada turma.

O problema de subjetividade na avaliação prática ficou bastante evidenciada no depoimento:

"Eu me perco na avaliação. Não é fácil. A gente se deixa levar um pouco pelo lado sentimental. O certo é determinar o que vai se cobrar".

A média aritmética efetuada entre as avaliações realizadas não teve um consenso geral como critério de um julgamento justo do aluno.

Dividiram-se as posições, sendo a metade dos professores entrevistados favoráveis à média aritmética e o restante contrários a ela, porém justificando-se diferentemente:

"Faço uma média ponderada: 60% prática, 40% teoria, sendo 20% tarefas e 20% prova escrita".

"Depende da turma. Quando as turmas são muito grandes não dá para observar todos, então dou mais valor à pesquisa. Quando as turmas são pequenas, dou mais ênfase à prática".

"Não é justo mas é o mais certo. A nota do dia da prova

tem um valor pequeno. Vale mais a do acompanhamento".

"Depende do que se quer avaliar. Em alguns casos deveria ser peso diferente. A teoria o aluno decora, a prática ele não esquece".

"Não reflete uma justiça. Os trabalhos individuais de pesquisa não são feitos pelos alunos, são cópias".

### 3.4 PRÁTICA DE ENSINO: REALIDADE E NECESSIDADES

A disciplina Prática de Ensino, pela própria denominação, é responsável pela aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no decorrer do Curso.

É uma disciplina de coroamento onde podem ser avaliados o aluno e os próprios conteúdos programáticos de cada disciplina.

A Prática de Ensino pode ser caracterizada como ponto de convergência dos cursos de licenciatura, no qual se concretizam as múltiplas relações entre as diferentes disciplinas que os compõem. Deve possibilitar, assim, a articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos necessários à formação do professor.<sup>2</sup>

A aplicação dessa prática tem como ponto alto a situação do aluno como professor, vivenciando as situações peculiares das diversas disciplinas que compõem o currículo do curso.

Através das entrevistas realizadas, a Prática de Ensino foi abordada em dois questionamentos:

<sup>2</sup>CAMPOS, Celina et alii. A formação pedagógica nos cursos de licenciatura: a experiência das práticas de ensino. Curitiba, UFPR, 1983. (mimeo) p. 7.

19. Se a sua utilização durante o curso pode apresentar algum benefício para as disciplinas teórico - práticas, e

29. Se contribui de alguma forma para a avaliação da aprendizagem nessas disciplinas.

Ficou claramente evidenciado pelas respostas, que a maioria dos professores entrevistados desconhece como funciona essa disciplina (Prática de Ensino) no curso:

"A Prática de Ensino? Bom, ela não existe, não está havendo. Não tenho relacionamento, não sei como funciona".

"Não conheço como é feita a Prática de Ensino aqui".

"Talvez seja culpa minha de não ter procurado saber, entrar em contato com a Prática de Ensino".

O interrelacionamento entre as diversas disciplinas teórico-práticas e a Prática de Ensino no curso não acontece. As disciplinas profissionais são um fim em si mesmas enquanto a disciplina Prática de Ensino é considerada como mais uma disciplina a somar no currículo do curso.

Questionados sobre a forma como a Prática de Ensino deveria ser melhor aplicada no currículo do curso, encontrou-se quase que um consenso nas sugestões:

"Acho evidente que se o aluno atue em situações simuladas terá mais chances como profissional".

"Se fosse bem organizada, beneficiaria as disciplinas".

"Vejo a solução: cada disciplina ter sua Prática de En-

sino e o professor fazer essa avaliação. Por em prática o que é dado em aula. Assim teremos condições de verificar se estamos ensinando certo os nossos alunos".

"A Prática de Ensino deve correr paralela com a disciplina".

"Desde que seja feito paralela à disciplina que está cursando. Fora dela é inútil".

Com esse procedimento, os professores entrevistados acreditam que se pode detectar os pontos falhos na formação profissional dos alunos ainda em tempo hábil para reformulações:

"Erros podem ser sanados antes do aluno concluir o Curso",

podendo dessa forma contribuir para a *avaliação da aprendizagem*, no aspecto didático, nas diversas disciplinas.

Por isso mesmo, concluiu-se que a disciplina Prática de Ensino não deve situar-se nos últimos períodos do curso.

Isto é justificado pelo fato dos alunos já terem cursado a maioria das disciplinas teórico-práticas sem possibilitar aos professores dessas disciplinas, realizarem modificações ou realimentações nos conteúdos e estratégias usadas.

Os professores das disciplinas teórico-práticas (profissionalizantes) não tem conhecimento da atuação e aplicação dos conteúdos adquiridos pelos seus ex-alunos, ficando essa avaliação ao encargo do professor de Prática de Ensino, que subentende-se deverá ter conhecimentos didáticos e específicos de cada disciplina profissionalizante!

## CAPÍTULO 4

#### 4 A METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFERENCIAL TEÓRICO

##### 4.1 CONCEITOS BÁSICOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na avaliação da aprendizagem, os modelos voltados para objetivos são predominantes, seguidos dos modelos de julgamento e modelos do tipo *Sistema de gerência*, em menor escala.<sup>1</sup>

Esse predomínio resulta em um detalhamento minucioso dos objetivos, com padrões desejáveis de comportamento do aluno, onde o plano de ensino contém uma previsão de tudo o que deve ocorrer no processo ensino-aprendizagem.<sup>2</sup>

Essa pré-estruturação dos objetivos sofre enfoques diferentes no seu desenvolvimento.

Para a maioria dos educadores, o termo AVALIAÇÃO significa o julgamento de valor de uma iniciativa educacional, geralmente realizada com o objetivo de tomar decisões.<sup>3</sup>

Para Popham, o "ato de aferir, através de comparação, o

<sup>1</sup>WACHOWICZ, Lillian Anna. Avaliação da aprendizagem escolar. Tese de Mestrado, UFPR. Curitiba, 1977. p.01

<sup>2</sup>WACHOWICZ, p.01

<sup>3</sup>POPHAM, William James. Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional. Trad. Cecília L. da Rocha Bastos. Petrópolis. Vozes, 1977. p.11.



resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional com um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)"<sup>4</sup> é uma conceituação que considera válida para a avaliação.

Entretanto para Popham, o ato de comparar dados de desempenho com um critério (determinado por preferências pessoais) é crucial na operação de avaliação porque, segundo o autor, a simples enumeração de resultados de determinada situação educacional não pode ser considerada como avaliação.

Nesse particular, Tyler reforça a posição de Popham por considerar que "a apreciação do comportamento humano deve ser analítica e não consistir num simples sumário escores".<sup>5</sup>

A estimativa dos resultados na forma de um padrão de referência, procurando geralmente dados de desempenho do aluno e não do processo, sempre após o processo de ensino e não (o comportamento do aluno) *durante o ensino* radicaliza a posição de Popham em contraposição a outros especialistas em avaliação.<sup>6</sup>

Ao comparar dados de desempenho do aluno com critérios padrão, Popham refere-se a dois papéis principais da avaliação educacional:

1. Avaliação de necessidades - intrinsecamente ligada aos objetivos propostos pela ação educacional, por comparar dados de desempenho com dados desejados; e

<sup>4</sup> POPHAM, p.12.

<sup>5</sup> TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Trad. Leonel Vallandro. Globo, Porto Alegre, 1978. p.108

<sup>6</sup> POPHAM, p.13.

2. Avaliação de adequação de tratamento - utilizada para se alcançar os objetivos pretendidos. Essa avaliação pode ser realizada através de *avaliação somativa*: comparação entre dois tratamentos ou dados similares, sempre com a intenção de *decidir* sobre o mais produtivo; e através de *avaliação formativa* realizada durante o desenvolvimento do ensino com intenções de *melhorar* a qualidade do que foi planejado.<sup>7</sup>

São funções pertinentes a avaliadores educacionais mas comumente aglutinadas às funções do professor.

A maioria dos procedimentos de avaliação da aprendizagem se configura como um dos passos do planejamento curricular de Tyler:

- diagnóstico das necessidades educacionais,
- formulação de objetivos educacionais,
- seleção de conteúdo,
- organização do conteúdo,
- a seleção das experiências de aprendizagem, e
- o planejamento das formas e materiais de avaliação.<sup>8</sup>

Esse procedimento similar, contribuiu grandemente no desenvolvimento de modelos de avaliação educacional.

A formulação de objetivos educacionais promoveu o aparecimento de classificações dos objetivos.

<sup>7</sup> POPHAM. p.13-5

<sup>8</sup> SPERB, Dalila. Currículos educacionais: uma metodologia de planejamento, TRALDI, Lady Lina. Documento para estudo e discussão. Rio de Janeiro, Universidade Federal, Faculdade de Educação, (s.d.), p.06.

Em 1948, durante a Convenção da Associação Americana de Psicologia (USA), surgiu a idéia de utilizar um sistema de classificação (Taxionomia) que permitisse um quadro teórico de referência para a facilitação do trabalho de avaliadores.<sup>9</sup>

A proposição partiu do consenso de que "uma vez que os objetivos educacionais constituíam descrições de comportamentos observáveis dos educandos", seria possível classificá-los com relativa precisão.<sup>10</sup>

Benjamim Bloom, um dos primeiros na formulação de taxionomias, classificando as áreas de conhecimento em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, conceitua uma taxionomia como:

Uma série de classificações, que são ordenadas e dispostas com base em um princípio único ou com base num conjunto consistente de princípios.<sup>11</sup>

Especificamente no domínio psicomotor, Bloom e seus colaboradores limitam-se a considerar insuficiente os objetivos nessa área, para fins de constituição de uma taxionomia.<sup>12</sup>

Outros autores, ao contrário, considerando a importância de uma taxionomia do domínio psicomotor, no contexto do desenvolvimento integral do homem como um todo (cognitivo, afetivo e psicomotor) esboçaram vários ensaios nessa área.

<sup>9</sup> FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Didática de educação física: formulação de objetivos. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981. p.101.

<sup>10</sup> FARIA JUNIOR, p.102.

<sup>11</sup> BLOOM, Benjamim et alii. Taxionomia de objetivos educacionais - domínio afetivo. Porto Alegre, Globo, 1973. p.09.

<sup>12</sup> FARIA JUNIOR, p.102.

Segundo Faria Jr., as propostas surgiram já em 1950 através de Ragsdale com uma classificação sumária para as atividades vinculadas ao domínio psicomotor.

Em 1958, Guilford apresenta "um sistema das atitudes psicomotoras" criando uma taxionomia.

Elizabeth Simpson em 1966 apresenta na Universidade de Illinois uma proposta denominada "a classificação de objetivos educacionais: Domínio Psicomotor".

Outros autores como R. Dave (Berlim, 1967), Kibler, Barker e Miles (Boston, 1970), Jewett e colaboradores (USA, 1971), também apresentaram taxionomias no domínio psicomotor, mas coube à Anita Harrow (USA, 1972) a classificação mais completa nessa área do conhecimento.

Faria Jr. inclui essa taxionomia do domínio psicomotor de Anita Harrow como sendo a que mais prestígio desfruta entre os educadores e que junto com as de Bloom e seus colaboradores (Domínio cognitivo) e Krathworhl e seus colaboradores (domínio afetivo) completam o quadro referencial das taxionomias.<sup>13</sup>

#### 4.2 ENFOQUES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A abordagem refere-se a aspectos que envolvem a avaliação da formação de professores de educação física, mais especificamente, a avaliação da aprendizagem dos alunos do curso de Educação Física.

Durante muito tempo, teve-se como sinônimo de avaliação, em educação física e também em outras disciplinas, o sentido

<sup>13</sup> FARIA JUNIOR. p.125-48.

apenas de MEDIDA. Esse significado métrico é ainda amplamente utilizado em educação física pela facilidade na construção de objetivos e na formulação de critérios para sua avaliação. (Em educação física a própria competição esportiva é o exemplo concreto de avaliação como sinônimo de medida).

Os objetivos contruídos na forma de,

O aluno deve ser capaz de:

"saltar em extensão, um mínimo de 3m";

"correr um percurso de 200 m em 30 seg";

"executar dez toques por cima (voleibol) sem parar ou deixar cair a bola";

são alguns exemplos desse procedimento avaliativo que tem na quantificação o seu ponto alto.

Atualmente, alguns autores da área de educação física consideram que a avaliação deve eximir-se desse aspecto quantitativo e tentar buscar mais um *juízo de valor*, num processo de formação.

Ivon Adam, inclui-se como um dos autores, que aderem a essa conceituação. Para ele, a "avaliação de um ato de formação deve poder medir a eficiência dessa formação".<sup>14</sup>

A análise desse eficiência, segundo o autor, pode ser realizada de duas formas:

Uma Forma descritiva: com o objetivo

<sup>14</sup> ADAM, Ivon. A problemática da avaliação da formação de professores de educação física e desportiva. In: Boletim da Federação Internacional de Educação Física, Brasília, 51(3/4): 98, jul/dez, 81.

de verificar os efeitos da formação, as aquisições, as modificações de toda espécie recebidas pelo diplomado. Necessita de uma análise precisa do estado inicial e do estado final. Ela pode ser a sanção positiva ou negativa mas é, antes de tudo, reguladora do ensino; e Uma forma preditiva: na intenção de verificar se as aquisições de um indivíduo permitem-lhe ocupar esta ou aquela função, ou executar essa ou aquela atividade. Ela se refere ao futuro; ela pode ser igualmente positiva ou negativa.<sup>15</sup>

Essas duas formas tem como ponto alto a *formação*.

Para Adam a formação é a ação que busca a melhoria das aptidões e qualidades visando a condição de aplicabilidade, pelo avaliado, em futuras atuações.

Por isso, de acordo com o autor, deve-se estimar "não apenas uma aquisição de saber e de saber-fazer, mas também um comportamento favorável que integre a transmissão desses conhecimentos adquiridos".<sup>16</sup>

Adam considera os *estágios em situação* como sistema que melhores resultados apresentou para a formação de professores de educação física.

O controle das aquisições (avaliação da aprendizagem) realizadas em situações reais, com alternâncias em laboratórios (sala de aula) para reforço dos conteúdos e reformulações, parece ser para o autor, o procedimento avaliativo mais condizente.

O autor justifica ainda seu posicionamento alegando que somente a elaboração de *situações problemas* permitirão condi-

<sup>15</sup> ADAM, p.98.

<sup>16</sup> ADAM, p.99.

ções para uma avaliação que denomina regulamentação.<sup>17</sup>

Esse pensamento é também defendido por outros autores. Peter Rothig acredita que o aprendizado do ensino em educação física só pode ser efetivado na prática real e não em situações simuladas.<sup>18</sup>

A necessidade de maior treinamento (prática de ensino) do aluno do curso de Educação Física, é defendida por Rothig por considerar que a "prática somente pode ser explicada e entendida em consonância com a situação e assim, não pode ser teoricamente antecipada".<sup>19</sup>

Igualmente para Louis Vandeveld, a avaliação das competências adquiridas por um professor de educação física não pode ser satisfeita apenas por provas superficiais de conhecimento do que *ele deve fazer*, nem mesmo de exercícios práticos de aulas.<sup>20</sup>

Para Vandeveld, é necessário observar se os alunos são capazes de ensinar e sobretudo se eles são capazes de ensinar a outros ensinar.<sup>21</sup>

O autor apresenta três pontos que considera básicos para avaliar uma formação:

<sup>17</sup> ADAM. p.100.

<sup>18</sup> ROTHIG, Peter. Preparação para a prática de ensino de Educação Física. In: Artus, Rio de Janeiro, (9/11):70, 1981 - número especial sobre o Congresso Mundial de Educação Física.

<sup>19</sup> ROTHIG, p.70.

<sup>20</sup> VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos cursos de formação de professores de educação física In: Artus, Rio de Janeiro, (9/11):20, 1981.

<sup>21</sup> VANDEVELDE. p.20.

1. critérios - elaboração de um perfil de competências e atitudes esperados;
2. instrumentos de medida - capazes de relatar as competências e atitudes observadas;
3. modalidades de decisão - objetivo central de uma avaliação.<sup>22</sup>

José Maria Cagigal do Instituto Nacional de Educação Física de Madrid, apresenta uma crítica aos cursos de formação de professores de educação física, alegando uma inadequação entre conhecimentos adquiridos e futura realidade profissional, afirmando que nos referidos cursos há um predomínio na busca de eficiências e execuções.<sup>23</sup>

Para Cagigal deve-se avaliar não com os resultados de suas adaptações a determinadas aprendizagens técnicas de suas performances, mas com os resultados de verdadeiro enriquecimento da pessoa, avaliando-se como se transmite e se assimila uma destreza.<sup>24</sup>

Kalevi Heinila, um dos grandes estudiosos da Educação Física, considera que a avaliação dos futuros professores de educação física só pode ser realizada na prática, onde os futuros formandos devem atuar com crianças da comunidade.<sup>25</sup>

Com esse *sistema de aprendizagem* o autor acredita num

<sup>22</sup> VANDEVELDE. p.18.

<sup>23</sup> CAGIGAL, José Maria. Problemas humanos de avaliação. In: Artus, Rio de Janeiro, (9/11):9-10, 1981.

<sup>24</sup> CAGIGAL. p.10

<sup>25</sup> HEINILA, Kalevi. Importância da Avaliação em educação física. In: Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Brasília, 50(02):13, abr/jun. 1980.



estabelecimento de uma contínua avaliação proporcionada pela qualificação dos novos professores enquadrados na prática de ensino, utilizando as informações obtidas para validar e revisar o intercâmbio entre a teoria e prática (feedback).<sup>26</sup>

Heinila sistematiza a avaliação a ser efetuada pelos professores em três formas:

1. *Avaliação como processo* - A avaliação é um componente inseparável da atividade do professor. Essa avaliação interna como denomina o autor, regulariza o processo de aprendizagem podendo surgir inclusive modificações nos próprios planos de aula;
2. *Avaliação por testes e resultados* - É o mais utilizado, mas segundo o autor deve existir nesse tipo de avaliação um cuidado no sentido do que se quer avaliar. Em educação física a interpretação dos resultados dos testes pode distorcer o objetivo pretendido.
3. *Avaliação como sistema auto-conectivo de aprendizagem* - Essa avaliação o autor considera como a justificação de toda a avaliação: - a aprendizagem; que tem como critério principal o objetivo formulado.<sup>27</sup>

O professor HAIMO FENSTERSEIFER no seu trabalho sobre "Avaliação de eficácia nos processos de formação dos professores de Educação Física", apresenta uma abordagem sistêmica de avaliação, com enfoques mais específicos de currículo, área de atuação (sócio-político) e corpo docente. O referido estudo tem como apoio o modelo apresentado por Daniel Stufflebeam, com

<sup>26</sup> HEINILA. p.13.

<sup>27</sup> HEINILA. p.16-7

avaliações de contexto, entrada, processo e produto.<sup>28</sup>

Entretanto, o estudo apresentado por esse autor reforça também a posição de que a função da avaliação é aperfeiçoar o processo de formação do professor de educação física, endossando a definição postulada por Scriven (a ser apresentado no cap. 4.4.) sobre as funções da avaliação (aperfeiçoamento curricular e do professor).

Haimo Fensterseifer cita também as funções da avaliação propostas por Robert Ebel (1965) e que são condizentes com as de outros autores aqui apresentados:

- a) verificar a consecução dos objetivos;
- b) prognosticar as possibilidades educacionais do aluno;
- c) diagnosticar falhas e dificuldades apresentadas no processo de formação.<sup>29</sup>

O papel da avaliação dentro do processo educacional é evidenciada em todas as colocações apresentadas e com o objetivo de fazer julgamentos e tomar decisões sobre a aprendizagem do aluno.

Para o professor Haimo a necessidade de um expressivo número de dados colhidos no decorrer do próprio processo de formação do professor, através de instrumentos de avaliação do rendimento da aprendizagem, de observações sistemáticas de todo o processo educacional, é o que determina o nível da eficiência do próprio curso.<sup>30</sup>

<sup>28</sup>FENSTERSEIFER, Haimo. Avaliação de eficácia nos processo de formação dos professores de educação física. In: Artus, Rio de Janeiro, (9/11):89-94, 1981.

<sup>29</sup>FENSTERSEIFER. p.91.

<sup>30</sup>FENSTERSEIFER. p.91.

Parece inevitável pelas exposições apresentadas que a avaliação da aprendizagem na formação de professores de educação física seja direcionada mais ao como ensinar do que com a obtenção de habilidades e destrezas.

Entretanto, na realidade, a abrangência da avaliação da aprendizagem ultrapassa o sentido formativo e aloja-se nos aspectos atléticos confundidos pela expressão empírica de que *"saber fazer é sinônimo de saber ensinar"*.

Um estudo realizado pelos professores Pedro Josuá e Vera Lúcia Ferreira, aborda a avaliação educacional aplicada à educação física apresentando uma distinção entre MEDIDA, AVALIAÇÃO e PESQUISA.<sup>31</sup>

Para os autores, existe muita controvérsia em torno do significado dessas três palavras.

MEDIDA é a descrição quantitativa do grau em que o aluno dominou a aprendizagem e não envolve nenhum julgamento de valor. São exemplos de Medidas em educação física:

- Correr 100 m
- Realizar 10 exercícios abdominais.

AVALIAÇÃO tem significado mais amplo porque implica num julgamento de valor, demonstrando ou não a aceitação do resultado como evidência do domínio de aprendizagem daquilo que se havia proposto. Exemplo:

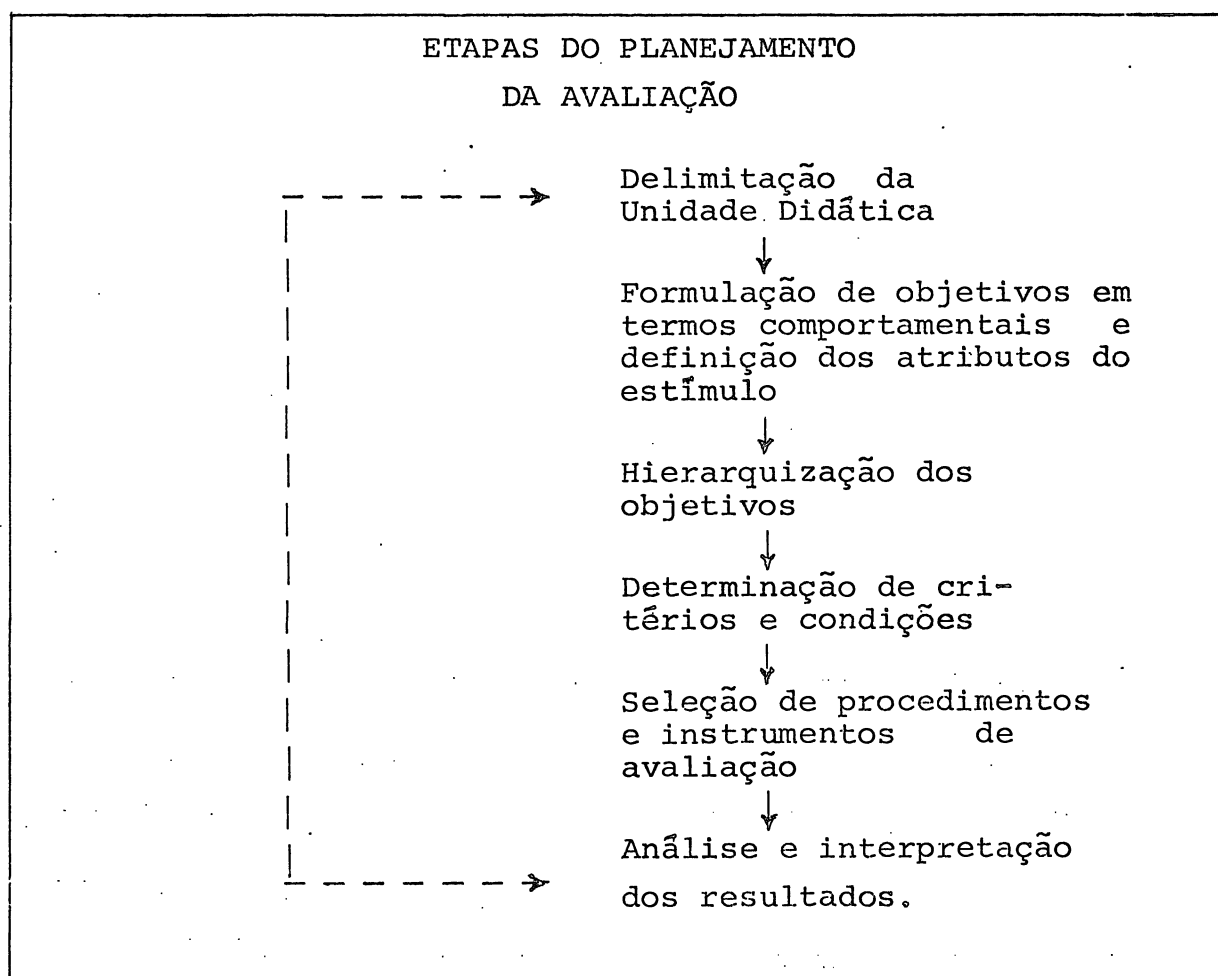
DADOS OBSERVADOS	AVALIAÇÃO
correu 100 m	Excelente
realizou 3 abduções do braço	Insuficiente

<sup>31</sup> JOSUÁ, Pedro Henrique e FERREIRA, Vera Lúcia Costa. Aspectos atuais da avaliação educacional aplicados à educação física. In: Artus, Rio de Janeiro, 3(7):9-13, 1980.

Já a PESQUISA utiliza a avaliação com a finalidade de buscar conclusões. Seus resultados passíveis de generalização deverão reforçar ou rejeitar as teorias em questão e para tanto utiliza-se também da medida para suas investigações sistemáticas.<sup>32</sup>

Os autores apresentam ainda etapas do planejamento de avaliação como forma de estabelecer uma descrição clara do tipo de comportamento que o aluno deverá demonstrar.<sup>33</sup> (fig.nº1)

FIG. Nº 1 - QUADRO DAS ETAPAS DO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO



<sup>32</sup> JOSUÁ, Pedro Henrique e FERREIRA, Vera Lúcia Costa. p.9-10.

<sup>33</sup> JOSUÁ. p.11.

As etapas são bem explícitas e facilmente identificáveis no processo avaliativo. Os autores dão ênfase ao "*continuum*" Análise e interpretação dos resultados e delimitação da unidade didática, para que se procedam as realimentações necessárias.

O próprio alcance da avaliação da aprendizagem em educação física exige uma descrição prévia do tipo de comportamento que o aluno deverá evidenciar.

O que não pode deixar de existir são os critérios formulados para uma avaliação da aprendizagem direcionada à formação do professor, e não, ao desempenho atlético, isto é menos medida e mais avaliação.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO A PROPOSIÇÃO DE RALPH TYLER

Ralph Tyler é considerado um dos primeiros proponentes da formulação de objetivos em termos comportamentais, visando uma avaliação da aprendizagem.<sup>34</sup>

Tyler define a avaliação como o processo de determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais.<sup>35</sup>

O processo de quantificação dos objetivos educacionais alcançados relacionam-se a mudanças de comportamentos no aluno, sendo a avaliação responsável pela verificação do grau em que

<sup>34</sup> WACHOWICZ, p.02.

<sup>35</sup> TYLER, Ralph W. Avaliando experiências de aprendizagem. In: Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes Controvérsias e Desafios. Maria Amélia Azevedo Goldberg e Clarilza Prado de Souza, org. São Paulo, EPU, 1982. p.35.

essas mudanças ocorrem.

Para Tyler, essa concepção implica em julgar o comportamento dos alunos em mais de um único julgamento, para identificação de como e quais mudanças estão ocorrendo.

A avaliação passa a coletar evidências acerca de mudanças comportamentais nos alunos, enquanto objetivos educacionais, deixando de ser considerada apenas como sinônimo da aplicação de testes de lápis e papel.<sup>36</sup>

Como as mudanças comportamentais nem sempre são facilmente evidenciáveis, Tyler sugere procedimentos úteis como *observações, entrevistas e questionários* como meios de verificar essas mudanças comportamentais.

Deve ser considerado um procedimento avaliativo legítimo, qualquer meio capaz de assegurar evidências válidas sobre as espécies de comportamento representadas pelos objetivos educacionais de um colégio ou universidade.<sup>37</sup>

A avaliação das mudanças comportamentais envolve um procedimento prévio sobre o que se deve avaliar no ensino.

Para Tyler,

- A *definição de objetivos*, formulados com clareza para que possam constituir-se num guia concreto na seleção e no planejamento de experiências de aprendizagem;
- A *identificação de situações* que dêem ao aluno a oportunidade de demonstrar o comportamento implícito

<sup>36</sup> TYLER, p.35.

<sup>37</sup> TYLER, Ralph. Avaliando experiências de aprendizagem. p.35.

nos objetivos educacionais e de instrumentos disponíveis para essa avaliação;

- A escolha de meios para se obter o registro de comportamentos observados nos alunos;
- A decisão sobre quais unidades usar para julgar o registro do comportamento obtido e
- A determinação do grau de objetividade do método de medida ou síntese para quem vai medir,

são os passos indicadores para a construção de um instrumento avaliativo. Segundo o autor, esses passos são os meios mais satisfatórios de julgar o comportamento humano.<sup>38</sup>

Centrado na formulação de objetivos, o modelo de Tyler caracteriza-se pela comparação dos dados e desempenho do aluno com os objetivos anteriormente fixados em termos comportamentais, excluindo comparações entre desempenhos de programas rivais.<sup>39</sup>

É um modelo considerado linear, porque parte dos objetivos definidos para fazer a seleção das atividades de aprendizagem, a organização das mesmas atividades e avaliação de experiências, para então reiniciar o ciclo de planejamento curricular.<sup>40</sup>

A formulação dos objetivos educacionais é caracterizada por Tyler, a partir de uma análise de três fontes (o estudante,

<sup>38</sup> TYLER. p.36.

<sup>39</sup> WACHOWICZ, p.02.

<sup>40</sup> TYLER, Ralph e SOTO, Mario Leyton. Planejamento educacional. Um modelo pedagógico. Santiago do Chile, Editorial Universitária S.A., 1975. p.18

a matéria de estudo e a sociedade) e de dois filtros de objetivos: uma psicologia da aprendizagem e uma filosofia da educação.<sup>41</sup>

#### 4.4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA CONCEITUAÇÃO DE MICHAEL SCRIVEN

Michael Scriven é considerado como um filósofo da ciência por contribuir grandemente para o desenvolvimento da teoria da avaliação. Suas maiores contribuições ao tema foram: o conceito de avaliação formativo-somativo, a avaliação sem referência a objetivos e o modelo de comparação de Etapas.<sup>42</sup>

Scriven apresenta uma definição das dimensões básicas de avaliação, estabelecendo a distinção entre o objetivo da avaliação (indicação de um *valor*) e seus papéis (as razões e as circunstâncias diversas que fazem com que se tenha necessidade de conhecer esse *valor*).<sup>43</sup>

A avaliação consiste simplesmente na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que levem a classificações comparativas ou numéricas, e na justificativa:

- a) dos instrumentos de coleta de dados;
- b) das ponderações;
- c) da seleção dos critérios.<sup>44</sup>

<sup>41</sup> TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. p.05-56.

<sup>42</sup> SCRIVEN, Michael et alii. Avaliação educacional II : perspectivas-procedimentos-alternativas. Trad. Camilo dos Santos e Maria Angela Vinagre de Almeida. Petrópolis, vozes.1978. p.102.

<sup>43</sup> STAKE, Robert. Novos métodos para avaliação de programas Educacionais. In. Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes-controvérsias-desafios. p.30

<sup>44</sup> SCRIVEN, Michael et. alii. p.104.



O modelo proposto por Scriven pode ser considerado como de julgamento de mérito: pretende avaliar não apenas o grau no qual os objetivos são atingidos, mas também os próprios objetivos e outros efeitos não previstos.<sup>45</sup>

Esse julgamento de valor ou de mérito é entendido pelo autor como uma apreciação do mérito de programas, processos ou produtos, diferente de mensuração que aprecia apenas o status de um fenômeno.<sup>46</sup>

A principal responsabilidade do avaliador para Scriven é a emissão de julgamento. Entretanto as funções da avaliação segundo o autor, são muito variadas. Elas podem:

fazer parte das atividades de formação do professor, do processo de elaboração de currículo, de uma experiência de campo relacionada com o aperfeiçoamento da teoria de aprendizagem, de uma investigação prévia para chegar a uma decisão sobre a aquisição ou rejeição de materiais.<sup>47</sup>

Scriven não apresenta um modelo de avaliação formal e sim contribuições conceituais que clarificam vários aspectos da avaliação educacional.<sup>48</sup>

O autor argumenta a necessidade de uma distinção entre os objetivos da avaliação e seus papéis. O primeiro, consiste nos estudos avaliativos realizados durante a elaboração de um programa, denominado pelo autor, como avaliação formativa. O

<sup>45</sup> WACHOWICZ, p.07.

<sup>46</sup> WACHOWICZ. p.10.

<sup>47</sup> SCRIVEN, p.104.

<sup>48</sup> WACHOWICZ, p.07.

segundo, são os estudos avaliativos realizados quando o programa já está terminado. A esse procedimento, denomina avaliação somativa.

Para Scriven, portanto, são duas as funções principais na avaliação:

- *Função formativa*: para fornecer uma contínua retroalimentação que auxilie o desenvolvimento de um produto e levantar problemas sobre a validade do conteúdo, o nível do vocabulário, a possibilidade de uso, a adequação dos meios, a durabilidade do material, a eficiência e os outros pontos.

É uma avaliação interna que ajuda a melhorar o produto que está sendo elaborado.

- *Função somativa*: para julgar o valor dos currículos após terem sido elaborados e colocados no mercado.<sup>49</sup>

O autor faz também distinção entre a *avaliação intrínseca* e a *avaliação de benefícios*. A primeira, aprecia as qualidades de um instrumento de ensino, independentemente de seus efeitos, estimando os fatores como conteúdo, objetivos, processos de conferir graus, material usado e atitude do professor. E, a avaliação de benefícios se preocupa apenas com efeitos dos instrumentos de ensino sobre os estudantes.<sup>50</sup>

A avaliação sem referência a objetivos é definida por Scriven como sendo a avaliação que busca todos os efeitos de um programa, independente de qualquer retórica relativa ao que o programa pretendia produzir. O autor propõe esse tipo, como

<sup>49</sup> SCRIVEN, Michael et alii. p.104-05.

<sup>50</sup> SCRIVEN, p.106.

um complemento à avaliação com referência a objetivos.<sup>51</sup>

O modelo de comparação de etapas proposto por Scriven, consiste em nove passos para verificação, que um avaliador deve seguir, ao fazer a avaliação de programas.

A justificativa do autor sobre esses procedimentos (nove passos), se deve ao conceito por ele formulado, o qual considera "a avaliação como sendo essencialmente um processo de redução de informação, que coleta e aprecia grande quantidade de dados e depois sintetiza num julgamento global quanto ao valor".<sup>52</sup>

A utilidade do modelo de Scriven se insere na abordagem direta à necessidade de atribuir valores à escala de objetivos, de sua preocupação em justificar os critérios de valor e as metas e, de seu caráter compreensivo, que permite sua aplicação em diferentes contextos de avaliação educacional.<sup>53</sup>

O aspecto comparativo da avaliação através de "identificação das comparações mais importantes a serem feitas - os concorrentes *críticos* documentando-as para as respectivas audiências da avaliação", é o aspecto mais enfatizado por Scriven.<sup>54</sup>

Entretanto, considerar apenas os fins da avaliação para Scriven:

seria uma atividade que consiste sim-

<sup>51</sup> SCRIVEN, p.106

<sup>52</sup> SCRIVEN, p.107

<sup>53</sup> WACHOWICZ, p.10.

<sup>54</sup> WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacional. In: Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. p.06.

plesmente em obter e combinar dados de performance com um conjunto de objetivos herarquizados em escala, para produzir avaliações comparativas ou numéricas.<sup>55</sup>

A posição de Scriven não é tão demarcada pela distinção entre os papéis formativo e somativo na avaliação, quanto pelo componente de apreciação de mérito.

Enfatiza a necessidade de apreciar o mérito dos próprios objetivos, discordando dos autores que consideram a avaliação apenas como a determinação do nível ou grau no qual os objetivos são atingidos.

Scriven considera indevida a situação passiva de alguns avaliadores em aceitar os objetivos estipulados pelos planejadores. Acredita o autor, que a avaliação possa reduzir os objetivos do planejamento, para utilizar o que ele denomina de critérios extrínsecos de avaliação.<sup>56</sup>

#### 4.5 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS SEGUNDO O MODELO DE ROBERT STAKE.

Robert Stake apresenta um modelo de avaliação voltado para julgamento de mérito, onde a *descrição* e o *julgamento* são os principais elementos em três momentos de um programa educacional: antecedentes, transações e resultados.<sup>57</sup>

Stake fornece uma base para desenvolver um plano de avaliação onde a primeira colocação que faz é distinguir des-

<sup>55</sup> SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TAYLOR & COWLEY, p.28

<sup>56</sup> WACHOWICZ, p.10-11.

<sup>57</sup> WACHOWICZ, p.13.

*criação e julgamento em avaliação.*

Segundo o autor "para ser completamente entendido, o programa educacional deve ser inteiramente descrito e julgado".<sup>58</sup>

Stake cita Lee Cronbach na sua proposição de "que o principal objetivo da avaliação é *descobrir relações* - aquelas apropriadas para orientar futuros programas educacionais".<sup>59</sup>

Descrever para Stake consiste, além da descrição tradicional de rendimento do aluno, a descrição da instrução e a descrição das relações entre eles.

Significa que o avaliador é definido como aquele que busca generalizações sobre práticas educacionais.

O avaliador deve também *julgar*. Retratar os méritos e as falhas são dados que devem ser sistematicamente compilados e processados por quem avalia.<sup>60</sup>

Para avaliar, o educador deve reunir dados. Stake qualifica esses dados como:

- *dados antecedentes* - qualquer condição pré-existente ao ensino e à aprendizagem, e que pode relacionar-se aos resultados.
- *de transações* - são os incontáveis encontros de estudantes com professores, estudante com estudante, autor com o leitor, pais com orientador: a sucessão de engajamentos que compõe o processo de educação. São por-

<sup>58</sup> STAKE. Robert E. The countenance of educational evaluation. Trad. Rosa Elisa Ferrone de Souza e Vera Libreti Pereira. UFPR, Curitiba. 1979. p.03. (mimeo).

<sup>59</sup> STAKE. p.04

<sup>60</sup> STAKE. p.05-06

tanto antecedentes dinâmicos .

- *de resultados* - são as consequências da educação-imediatos e a longo prazo, cognitivos e conativos, pessoais e comunitários.<sup>61</sup>

Esses dados, antecedentes, transação e resultados fazem parte do modelo apresentado por Stake para a avaliação educacional.

No quadro apresentado por Stake, os dados descritivos são classificados como objetivos e observação, e os dados de julgamento como padrões e julgamentos.

Antecedentes, transações e resultados estão presentes em todos esse momentos. (figura 2)

FIG.2 - O QUADRO PARA RELATOS E DADOS PARA O AVALIADOR<sup>62</sup>

OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES		PADRÕES	JULGAMENTOS
1	4	ANTECEDENTES	7	10
2	5	TRANSAÇÕES	8	11
3	6	RESULTADOS	9	12
MATRIZ DE DESCRIÇÃO			MATRIZ DE JULGAMENTO	

Para melhor entendimento do modelo idealizado por Stake, elaborou-se uma amostra de relatos e dados fictícios a

<sup>61</sup> STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. p.06-07

<sup>62</sup> STAKE. p.07.

serem coletados pelo avaliador, na área de Educação Física.  
(fig.3).

FIG.3 - UMA AMOSTRA DE RELATOS E DADOS A SEREM COLETADOS PELO  
AVALIADOR EDUCACIONAL.

OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES		PADRÕES	JULGAMENTOS
1. Ensinar o saque tipo tenis em Voleibol	4. Alguns alunos faltaram à aula	ANTECEDENTES	7. Espera-se algumas faltas de alunos, que poderão refazer o objetivo, num segundo teste.	10. O que foi apresentado não foi suficiente para a aprendizagem do fundamento.
2. Fazer exposição do fundamento.	5. O fundamento não foi todo explanado	TRANSAÇÕES	8. Espera-se que 90% dos alunos da turma tenham entendido o fundamento	11. As atividades desenvolvidas para a aprendizagem do fundamento foram estimulantes.
3. o que os alunos deverão saber sobre o fundamento no teste.	6. No teste, somente 2/3 da turma parecia entender o assunto solicitado	RESULTADOS	9. Os outros professores esperam que somente cerca de dois em dez alunos executem o fundamento de forma correta.	12. Mas, um grande Nº de alunos não conseguiu entender o mecanismo do fundamento.
MATRIZ DE	DESCRIÇÃO		MATRIZ DE	JULGAMENTO

É evidente que a descrição para uma avaliação não será tão detalhada assim, mas o propósito do presente exemplo é o esclarecimento de todas essas fases nos três momentos: antecedentes, transações e resultados.

Stake apresenta o modelo da avaliação com matriz de descrição e julgamento, enfatizando o aspecto formal da avaliação.

O autor acredita na contribuição potencial à avaliação formal, argumentando que poucas tentativas têm sido feitas para medir a adequação entre o que o educador pretende fazer e o que realmente faz.

Para Stake, o educador de hoje não pode confiar na avaliação formal, porque as respostas que está apresentando raramente são respostas às perguntas que se tem formulado.

Esse descrédito deve-se em parte ao fato de ser *crítica* a clientela a que se destina a avaliação formal<sup>63</sup> (o aluno é um ser que sofre constantes modificações no decorrer do processo ensino-aprendizagem).

Através das matrizes de descrição e julgamento, Stake acredita numa contribuição de fato para a avaliação formal.

Stake também estabelece dois modos principais de processar dados descritivos de avaliação: encontrar as contingências entre antecedentes, transações e resultados e encontrar a congruência entre propósitos e observações.

Os relatos ou contingências são considerados como dados descritos no processo avaliativo sobre condições antecedentes,

<sup>63</sup> STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. p. 02



transações instrucionais e resultados, enquanto que a congruência vai permitir verificar se ocorreu o que se pretendia, realmente.

As percepções da importância de congruência e continência merecem a atenção cuidadosa do avaliador.

Stake entretanto não apregoa o seu modelo como o ideal. Ao contrário, afirma que: "Não existe um método único para a avaliação de programas educacionais que convenha a todas as situações".<sup>64</sup>

<sup>64</sup> STAKE, Robert E. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: Avaliação de Programas Educacionais : vicissitudes, controvérsias, desafios. p. 30

## CAPÍTULO 5

## 5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### 5.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A análise do problema formulado direcionou o estudo a uma investigação teórica através da bibliografia pertinente, precedida pela aplicação do instrumento de coleta de dados. Assim, a investigação bibliográfica se destinou a auxiliar a interpretação dos dados já obtidos.

A avaliação da aprendizagem no campo específico da Educação Física (formação do profissional) é ainda muito recente. Como todo estudo que se inicia, carece de uma fundamentação mais concreta, obviamente resultado de um tempo mais longo de estudos e, principalmente pela responsabilidade de modificar o sentido de MEDIDA tradicionalmente atribuído à avaliação em Educação Física; o presente estudo pretendeu apenas sistematizar as contribuições teóricas que mais se adaptem à área.

A investigação bibliográfica apresentou dados ainda inconsistentes na área específica, sendo justificada a complementação de autores especialistas na área da avaliação educacional, em geral.

O processo de avaliação da aprendizagem em Educação Física abrange diferentes procedimentos. A interação do conteúdo teórico com a prática (verificação das habilidades adquiridas) visando a futura aplicação, consiste no aspecto divergente da avaliação no curso.

O objetivo principal foi verificar até que ponto a for-

mação do professor constituiu-se em uma preocupação presente no curso.

O que se constatou nesse particular, foram antes tentativas de adaptações de modelos de avaliação já consagrados (teoria) e aplicações práticas empíricas baseadas na experiência pessoal de cada professor.

Tanto na literatura consultada como pelo que se extraiu das entrevistas realizadas, não ficaram visualizados indícios de normas ou planificação a respeito de avaliação da aprendizagem nos cursos de Educação Física.

No que se refere à avaliação da aprendizagem nas disciplinas teórico-práticas, do curso de Educação Física da UFPR, existe a exigência da *nota* pela entidade, sem entretanto, existir qualquer regulamentação quanto ao tipo de avaliação a ser realizada (com excessão à exames finais, onde são exigidos regimentalmente prova escrita, oral e prática).

O professor responsável pela disciplina, tem autonomia plena e irrestrita para com a sua disciplina, no que se refere a conteúdo, metodologia e avaliação.

Albert Kelly defende esse caráter central do papel do professor, destacando a necessidade de se apoiar este profissional na função individual de responsável pelas mudanças no currículo.<sup>1</sup>

Entretanto, designar toda a responsabilidade do ensino de um curso de formação profissional somente no professor, sem uma supervisão, pode ser comprometedor.

A interpretação do referencial teórico apresentado para

<sup>1</sup>KELLY, Albert. O currículo-teoria-prática.

o estudo do problema com os dados fornecidos pelas entrevistas realizadas, converge para diretrizes esclarecedoras do processo da avaliação da aprendizagem no Curso.

Essa avaliação não é um processo isolado. Determinada por várias etapas semelhantes às do planejamento curricular, caracteriza-se sempre por um grau menor ou maior de subjetividade, tanto na avaliação de MEDIDA, como de JULGAMENTO DE VALOR.

A dimensão atribuída à subjetividade, decorre dos procedimentos utilizados na avaliação.

Não se pode eliminar a subjetividade da avaliação. "O julgamento subjetivo constitui parte central do ato avaliativo" (Stake, referência nº 1 citada no Cap. 3). O que se pode fazer é torná-la o mais concreta possível através de dados observados e registrados, com padrões pré-estabelecidos.

A ênfase determinada por Stake pela avaliação formal, confirma a necessidade de melhor estrutura organizacional na sua aplicação.

A observação registrada, fornecida pelo desenvolvimento de cada objetivo com padrões de exigências estabelecidos, proporcionam um julgamento de valor diferente do julgamento de medida, comumente apresentado na área de Educação Física.

Esse julgamento de valor ou mérito, não fica limitado ao grau em que os objetivos foram atingidos. Segundo Scriven, eles transcendem a outros efeitos não previstos, fornecendo dados para realimentações para o aluno, o professor e o programa.

A avaliação formativa, paralela à aprendizagem, traduz mais o aspecto formação, especialmente na avaliação de uma habilidade prática, visando sua aplicação.

A contribuição de Scriven, quanto à avaliação formativa,

traduzida no estudo por uma avaliação prática contínua durante o processo ensino-aprendizagem, pretende substituir o sentido de MEDIDA e de PERFORMANCE para um sentido mais amplo de conscientização da necessidade de saber fazer, para saber transmitir, o que modifica amplamente o conceito de avaliação da aprendizagem em Educação Física.

O modelo de Robert Stake, adaptado às exigências dessa avaliação prática contínua permitem a eliminação parcial da subjetividade no registro da avaliação, com a possibilidade de dados reais de todo o desenvolvimento do processo, o qual é registrado enquanto está ocorrendo, pelo professor.

A eliminação da prova prática como um momento e a inclusão de uma avaliação do desempenho didático paralelo à cada disciplina teórico-prática foram os pontos mais evidenciados para o estudo.

## 5.2 RETOMADA DOS OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo delineou preliminarmente objetivos que foram as linhas condutoras de todo o trabalho proposto.

No desenrolar deste, outros pontos importantes foram detectados em função dos próprios objetivos formulados, permitindo um enriquecimento em torno do assunto a ser pesquisado, e evidenciando outras áreas para futuras investigações.

Os objetivos formulados foram plenamente alcançados.

A necessidade de uma urgente reformulação nos procedimentos avaliativos realizados pelas disciplinas teórico-práticas do curso ficaram evidenciadas, legitimando a realização do presente estudo.

A avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-prá-

tico do curso de Educação Física da UFPR não está voltada para o desempenho do aluno como futuro professor. Ficou comprovado que a avaliação da aprendizagem nessas disciplinas limita-se a verificar apenas o "quantum" de conhecimento teórico e prático, o aluno assimila em cada disciplina.

O desempenho didático não tem grande significância nas avaliações realizadas pelas disciplinas teórico-práticas. Esse desempenho é considerado de competência da disciplina Prática de Ensino, que pelo tempo escasso (um semestre) e um só professor, não consegue atender a contento a todas as disciplinas profissionalizantes.

Com isso, a disciplina Prática de Ensino passa a ser apenas mais uma disciplina obrigatória do currículo do curso de Educação Física, sem qualquer interrelacionamento com as demais disciplinas profissionalizantes, fornecendo somente um desempenho de orientação didática geral.

O estudo provou ainda que as disciplinas teórico-práticas (profissionalizantes) não apresentam critérios pré-estabelecidos, para a avaliação da aprendizagem, principalmente na avaliação prática, onde a subjetividade foi o aspecto mais evidenciado.

### 5.3 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

As evidências mais significativas do estudo resultaram na tentativa de se organizar diretrizes que possibilitem uma padronização no processo avaliativo da formação do aluno do curso de Educação Física.

O propósito não é unificar as técnicas empregadas para a avaliação da aprendizagem e sim, operacionalizar os tipos de avaliações que devem ocorrer nas disciplinas teórico-práticas do curso.

A necessidade dessa ordenação ficou acentuada pelos depoimentos extraídos dos próprios professores do curso, mesmo que sutilmente, onde verificou-se que a avaliação da aprendizagem necessita de melhores critérios para a sua aplicação.

A diversificação de avaliações constatadas no referido curso levou a um estudo na bibliografia especializada na tentativa de encontrar um fundamentação menos empírica que servisse aos propósitos do curso em questão.

A presente proposta não pretende abranger estratégias e conteúdos a serem ministrados pelas disciplinas citadas, mas organizar as formas de avaliação já existentes, acrescidas de outras, nos pontos em que se constatarem insuficiências.

Visando a avaliação nas disciplinas teórico-práticas do curso de Educação Física (profissionalizantes), onde atualmente incluem-se as disciplinas de Atletismo, Rítmica, Ginástica Masculina, Ginástica Feminina, Voleibol, Futebol, Handebol, Basquetebol, Ginástica Rítmica Desportiva, Judô, Natação, Ginástica Olímpica, Recreação e Socorros de Urgência e, objetivando essencialmente a FORMAÇÃO DO PROFESSOR, atendendo aos níveis tão bem assinalados por Preising (conforme referência nº 5 citada no Cap. 1.) e, entendendo a AVALIAÇÃO como APRENDIZAGEM (Heinila, referência citada nº 27 do Cap. 4, entre outros), o presente estudo propõe a seguinte organização para a realização da avaliação da aprendizagem:

Cada disciplina teórico-prática do curso de Educação



Física deve ser avaliada nessas quatro dimensões:

1. Uma AVALIAÇÃO TEÓRICA - (escrita) como documento, com o objetivo de verificar o que foi assimilado dos conteúdos ministrados e ser um registro concreto da avaliação realizada;
2. Uma AVALIAÇÃO REFORÇO - na forma de pesquisa bibliográfica, seminários, entrevistas, tarefas, módulos e outras, que proporcionem ao futuro professor maior conhecimento e enriquecimento em torno de assuntos e situações relacionadas à profissão.
3. Uma AVALIAÇÃO PRÁTICA CONTÍNUA - durante todo o período que o aluno cursa a disciplina. Pelas peculiaridades da futura profissão recomenda-se a aquisição de um razoável nível de prática desportiva com a finalidade exclusiva de saber como transmitir. Nesse particular residem as controvérsias constatadas no estudo. A avaliação prática, apenas como um momento (em uma data pré-fixada) leva indiscutivelmente à exigência de um nível técnico de performance: O aluno que melhor *executa* terá a melhor nota.

Qual é o objetivo do curso? Formar o *atleta* ou o *professor*? Verificou-se então pelo estudo, que a avaliação prática como um momento, fixada em uma data, enfatiza mais o atleta que o professor.

A proposição de se realizar uma avaliação prática contínua fica esclarecida por permitir avaliar os aspectos formativos do aluno durante as sessões, além do desempenho prático obviamente importante.

Para que essa avaliação prática contínua não se torne





a própria disciplina.

A realização dessa avaliação deve acontecer na disciplina (e não em momento separado), onde os alunos deverão colocar em prática o que lhes foi ensinado, com a supervisão do próprio professor. Por exemplo: o professor da disciplina de Voleibol supervisiona as aulas de prática de ensino de Voleibol com os alunos que estão cursando a disciplina no período (um ou dois semestres).

Esse procedimento leva, além da fixação do que foi ministrado, a possibilidade de realimentações e correções nos diferentes aspectos que se constatarem deficientes no ensino.

Essa prática de ensino deve ser realizada por todos os alunos que cursam a disciplina.

Pela inexistência de uma escola de aplicação na UFPR, essa operacionalização pode ser desenvolvida provisoriamente nas turmas de educação física do curricular, onde inclusive a legislação pertinente permite que o aluno-monitor, supervisionado pelo professor, ministre aulas:

Decreto-lei nº 69.450 de 01/11/1971 que regulamenta o art. nº 22 da lei 4.024 de 20/12/1961 e a alínea c do art. 40 da lei 5.540 de 28/11/1968, que regulamenta a educação física no ensino superior:

art. 14 - Nas universidades onde houver escolas de Educação Física, o professor de Educação Física será assessorado pelos alunos desta, em caráter de prática de ensino;

(publicado no Diário Oficial de 03/11/1971.)

A aula ministrada pelo aluno-monitor deve ser assistida também pelos seus companheiros para que em sessão posterior,

se possam apontar os pontos altos e baixos da atividade ministrada.

O presente estudo pretende lançar apenas uma semente no processo de avaliação da aprendizagem em disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física da UFPR e, por isso mesmo, não é objetivo descrever todas as estratégias de ação que devem fazer parte de cada avaliação sugerida.

Cabe a cada professor, dentro de sua individualidade e conhecimento, mas seguindo as diretrizes aqui apresentadas, colocar em prática o que foi proposto.

Somente assim surgirão respostas e subsídios para novas reformulações, que comprovarão a veracidade da presente proposta.

"O valor de um produto depende de seu programa de uso".<sup>2</sup>

<sup>2</sup>STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation.  
p.2

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAM, Ivon. A problemática da avaliação da formação de professores de educação física e desportiva. Boletim da Federação Internacional de educação física. Brasília, 51 (3/4):97-103, jul/dez, 1981.
2. BLOOM, Benjamin et alii. Taxionomia de objetivos educacionais domínio afetivo. Porto Alegre. Globo, 1973.
3. BRUM, Regina A. Domínio psicomotor. Porto Alegre. Sulina, 1977. 61 p.
4. CAGIGAL, José Maria. Problemas humanos de avaliação. Artus revista de educação física e desportos. Rio de Janeiro. 9/11 (número especial sobre o congresso mundial de educação física):7-10, 1981.
5. CAMPOS, Celina et alii. A formação pedagógica nos cursos de licenciatura: a experiência das práticas de ensino. Curitiba, UFPR, 1983. 19 p., mimeo.
6. FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Didática de educação física formulação de objetivos. Rio de Janeiro. Interamericana, 1981. 179 p.
7. FENSTERSEIFER, Haimo. Avaliação de eficácia nos processos de formação dos professores de educação física. Artus-revista de educação física e desportos. Rio de Janeiro. 9/11 (número especial sobre o congresso mundial de educação física):89-94, 1981.
8. GRONLUND, Norman E. A formulação de objetivos comportamentais para as aulas. Rio de Janeiro, Rio, 1978. 87 p.

9. HEINILA, Liisa. Método de avaliação do processo de ensino de educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Belo Horizonte, 48(3):4-21. Set, 1978.
10. HEINILA, Kalevi. Importância da avaliação em educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Brasília, 50(2):9-18. Abr/Jun, 1980.
11. JOSUÁ, Pedro Henrique e FERREIRA, Vera Lúcia Costa. Aspectos atuais da avaliação educacional aplicados à educação física. Artus revista de educação física e desportos. Rio de Janeiro, 3(7):9-13, 1980.
12. KELLY, Albert Victor. O currículo teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil Ltda, 1981. 164 p.
13. POPHAM, William James. Manual de avaliação, regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis. Vozes, 1977. 96 p.
14. PREISING, Wulf. "Cientifismo" da formação dos professores de educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Belo Horizonte, 48(3):50-55. Set, 1978.
15. RIES, Bruno Edgar et alii. Educação psicocinética, considerações bio-psico-didáticas para a educação física. Porto Alegre. Sulina, 1979. 277 p.
16. RODRIGUES, Arakcy Martins. Operário, operária. São Paulo. Símbolo, 1978. 143 p.
17. ROTHIG, Peter. Preparação para a Prática de Ensino de Educação Física. Artus, revista de educação física e desportos. Rio de Janeiro, 9/11 (número especial sobre o congresso mundial de educação física):68-72, 1981.
18. SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel. Avaliação Educacional (II): perspectivas, procedimentos, alternativas. Trad. SANTOS FILHO, José Camilo dos e ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de. Petrópolis. Vozes, 1978. 152 p.



19. SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: Taylor & Cowley (org.) Readings in curriculum evaluation. Dubuque, Iowa, WnC. Brown Company Publishers, (s.d)p.28-48.
20. SPERB, Dalila. Currículos educacionais: uma metodologia de planejamento. In: TRALDI, Lady Lina . Documento para estudo e discussão. Rio de Janeiro. Universidade Federal. Faculdade de Educação, (s.d) 22 p. mimeo.
21. STAKE, Robert E. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. Org. GOLDBERG, Maria Amélia et al. São Paulo, EPU, 1982. p.30-4.
22. STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. trad. SOUZA, Rosa Elisa Ferrare de e PEREIRA, Vera Libretti. Curitiba, UFPR, 1979. 19 p. mimeo.
23. STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. In: Avaliação de programas educacionais, vicissitudes, controvérsias, desafios. Org. GOLDBERG, Maria Amélia et al. São Paulo, EPU, 1982. p. 47-9.
24. TUBINO, Manoel José Gomes. Aspectos evolutivos na avaliação em educação física. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Brasília, 59(4):56-9, dez , 1982.
25. TYLER, Ralph W. Avaliando experiências de aprendizagem. In: Avaliação de programas educacionais vicissitudes, controvérsias, desafios. Org. GOLDBERG, Maria Amélia et al. São Paulo, EPU, 1982. p. 35-37.
26. TYLER, Ralph W. e SOTO, Mario Leyton. Planejamento educacional, um modelo pedagógico. Santiago do Chile, Editorial Universitária S.A., 1978. 182 p.
27. TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1978. 119 p.

28. VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos curso de formação de professores de educação física. Artus - revista de educação física e desportos. Rio de Janeiro, 9/11( número especial sobre o congresso mundial de educação física): 18-21, 1981.
29. WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação da aprendizagem escolar. Tese de mestrado. Curitiba, UFPR, 1977. 128 p.
30. WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacional. In: Avaliação de programas educacionais - vicissitudes, controvérsias, desafios. p. 4-9.

## A N E X O S

## ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado Professor

O questionário abaixo, tem a finalidade de coletar dados que servirão de subsídios para um estudo sobre Avaliação da Aprendizagem em disciplinas práticas no Curso de Educação Física.

Solicitamos a sua atenção no sentido de respondê-lo.

Na certeza da sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

Prof.<sup>a</sup> Maria Clara T. Faigle

## QUESTIONÁRIO - PARTE A

1. Nome da disciplina que leciona: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. A sua disciplina é:      TEÓRICA \_\_\_\_\_  
                                 PRÁTICA \_\_\_\_\_  
                                 TEÓRICO-PRÁTICA \_\_\_\_\_
3. A disciplina que leciona destina-se a clientela do sexo:  
FEMININO \_\_\_\_\_ MASCULINO \_\_\_\_\_ AMBOS \_\_\_\_\_
4. Quantos períodos (semestre) obrigatórios são exigidos na  
sua disciplina: \_\_\_\_\_
5. Qual é a média (NOTA) para aprovação na sua disciplina: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO - PARTE B

1. Como você faz a avaliação na sua disciplina?
2. Quais as dificuldades que você encontra na avaliação da sua disciplina?
3. Quais os pontos positivos que você evidencia na avaliação da sua disciplina?
4. Você acredita que a forma de avaliar pode influenciar o ensino? De que forma?
5. Que sugestões você apresentaria para a avaliação da sua disciplina, à partir da sua experiência?

## ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## QUESTIONÁRIO - PARTE A

1. Nome da disciplina que leciona: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. A sua disciplina é:                      TEÓRICA \_\_\_\_\_  
   PRÁTICA \_\_\_\_\_  
   TEÓRICO-PRÁTICA \_\_\_\_\_
3. A disciplina que leciona destina-se clientela do sexo:  
FEMININO \_\_\_\_\_ MASCULINO \_\_\_\_\_ AMBOS \_\_\_\_\_
4. Quantos períodos (semestre) obrigatórios são exigidos na  
sua disciplina: \_\_\_\_\_
5. Qual é a média (NOTA) para aprovação na sua disciplina: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO - PARTE B

01. O que você entende por avaliação da aprendizagem na sua  
disciplina?
02. Qual ou quais tipos de avaliação você emprega em sua dis-  
ciplina?

03. Caso você utilize trabalhos escritos (pesquisa bibliográfica) para avaliação da aprendizagem, quais aspectos de sua disciplina são avaliados dessa forma?
04. Na aplicação de provas práticas em sua disciplina, quais os critérios para avaliação que você adota? Enumere-os por ordem de importância, do maior para o menor.
05. Além da assiduidade, quais outros aspectos (sociais e morais) que você considera essencial como elementos auxiliares para a avaliação da sua disciplina?
06. A barreira de que "nota para o aluno é mais importante que a avaliação para o professor" de algum modo interfere o desenvolvimento da sua disciplina? De que modo?
07. Para realizar a avaliação das atividades práticas da sua disciplina sem dispendir um tempo demasiado excessivo, o que você sugere?
08. Que critérios você adota para a avaliação em sua disciplina quando a qualidade do aluno é inferior às suas expectativas?
09. A Avaliação da aprendizagem é subjetiva por natureza, mas dada a obrigatoriedade do professor dar notas ou conceitos, como esse problema pode ser resolvido na sua disciplina?

10. A *média* entre a avaliação teórica e a avaliação prática representa para você um julgamento justo do aluno? Justifique.
11. Pelas peculiaridades do Curso de Educação Física, o que tem mais importância para você: "Um bom prático ou um homem de razoável ciência do esporte?"
12. Descreva o que você considera essencial para a formação do futuro profissional em Educação Física, dentro da sua disciplina.
13. A utilização da prática de estágios durante o Curso pode apresentar que tipos de benefícios para a sua disciplina?
14. Dentre os modelos de avaliação empregados comumente na aprendizagem: avaliação teórica descritiva, avaliação teórica objetiva, avaliação teórica oral, avaliação prática, auto-avaliação, avaliação formal e outras, qual o critério que você utiliza para a escolha desses modelos para o julgamento do aluno na sua disciplina.
15. A disciplina Prática de Ensino do Curso de Educação Física contribui de que forma para a avaliação da aprendizagem em sua disciplina?
16. Que sugestões você apresentaria como meios de fazer o aluno conscientizar-se do futuro profissional que ele será?



17. Que sugestões você apresentaria para o professor de disciplinas teórico-práticas do Curso de Educação Física para que ele proceda uma avaliação justa do futuro profissional em Educação Física?